

Medarbeidersamtalen i videregående skole- hvilken funksjon har den?

En kvantitativ studie blant lærere i videregående skole i Oslo

Tonje Røseth



Masteroppgave i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEFORSKNING

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I UTDANNINGSLEDELSE

TITTEL: MEDARBEIDERSAMTALEN I VIDEREGÅENDE SKOLE – HVILKEN
FUNKSJON HAR DEN ?

- En kvantitativ studie blant lærere i videregående skole i Oslo

AV: RØSETH, Tonje

**MASTERPROGRAMMET I
UTDANNINGSLEDELSE**

SEMESTER: Våren 2013

1. Problemområde/ problemstillinger

Utgangspunktet for denne oppgaven var et ønske om å undersøke om medarbeidersamtalen er et funksjonelt redskap i skoleledernes bestrebelser på å dyktiggjøre lærerne i klasserommet. Dette er et viktig arbeid for en skoleleder. Dette blir understreket av nyere forskning, blant annet hos John Hattie som har vist at lærernes kompetanse og tro på egne undervisningsferdigheter, er skolens kanskje viktigste ressurs i forhold til å heve elevenes læringsresultater (Hattie, 2009). Det teoretiske grunnlaget for studien ligger i moderne målteori, teori om selvbestemmelse hos Deci og Ryan, og i Banduras teori om mestringsforventninger. Utgangspunktet for selve undersøkelsen var Utdanningsetatens mal til bruk for ledere (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011). Malen ble bearbeidet til et nytt spørreskjema om medarbeidersamtalen (appendiks B3) i videregående skole i Oslo.

Følgende problemstillinger ble formulert i oppgaven:

1. Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere læreres mestringsforventninger?
2. Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere læreres selvbestemmelse?

3. Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere læreres kompetanseutvikling?

Teoridelen av oppgaven fant teoretisk støtte for at det er grunn til å tro at tydelig målsetting i medarbeidersamtalen vil kunne predikere mestringsforventninger, selvbestemmelse og kompetanseutvikling. Sett i forhold til Banduras forskning (1997), teori om BSC (Hoff og Holving, 2002) og målteori (Bandura og Cervone, 1983), er det rimelig å anta at lærernes tydelige målsetting i medarbeidersamtalen når det gjelder resultatmål, fremtidige arbeidsmål, resultatmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen kan være positivt relatert til både mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring. Deci og Ryan (1985) hevder på sin side at målsetting er viktig for å øke ansattes selvbestemmelse. Målsetting er dessuten også viktig for kompetanseutvikling (Spreitzer, 1992). Dette betyr at dersom en lærer sammen med sin rektor har satt et tydelig mål i medarbeidersamtalen for hvordan klasser skal henholdsvis undervises, ledes og tilpassing av opplæringen, kan dette føre til at lærerne i større grad opplever at de lykkes med henholdsvis undervisningen, klasseledelsen og den tilpassede opplæringen. På bakgrunn av teorien ble det derfor formulert 5 hypoteser som ble testet med statistiske tester:

H1a: Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres mestringsforventninger for undervisning.

H1b. Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres mestringsforventninger for klasseledelse.

H1c Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres mestringsforventninger for tilpasset opplæring.

H2a: Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres selvbestemmelse.

H3a: Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere

læreres kompetanseutvikling.

2. Metode

For å teste hypotesene ble det gjennomført en spørreundersøkelse, der utvalget var 100 lærere fra offentlige videregående skoler i Oslo, underlagt BSC som styringssystem. Spørsmålene til lærerne i undersøkelsen ble stilt via et spørreskjema for selvutfylling. Dette skjemaet inneholder tre instrumenter som omhandler tydelig målsetting i medarbeidersamtalen i forhold til læreres mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset undervisning, samt selvbestemmelse og kompetanseutvikling. Det ble derfor først gjennomført flere eksplorerende faktoranalyser for å undersøke hvorvidt dimensjonaliteten i datasette samsvarte med de teoretiske begrepene som ble utledet i teoridelen. Disse viste seg å holde mål. Det ble deretter foretatt korrelasjonsanalyse av sumvariabler og hypotesetesting med regresjonsanalyser. Regresjonsanalysene var tenkt å gi svar på om de teoriutledete hypotesene i kapittel 8, kunne sies å svekke 0-hypotesen eller om det var støtte for de alternative hypotesene. Statistikkprogrammet SPSS, versjon 18, ble benyttet for å bearbeide data.

3. Hovedfunn

Korrelasjonene som ble gjennomført, viste signifikante sammenhenger mellom de fleste variablene som var tenkt benyttet som avhengige og uavhengige variabler i hypotesetestingen. Regresjonsanalysene som ble foretatt i studien, viste at læreres tydelig målsetting i medarbeidersamtalen kan predikere mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring, samt selvbestemmelse og kompetanseutvikling. Hovedfunnet kan derfor sies å være at en systematisk bruk av tydelig målsetting i medarbeidersamtaler kan ha en positiv betydning for læreres motivasjon og kompetanseutvikling i forhold til jobbutførelse.

4. Implikasjoner for ledelse

Det er flere momenter fra studien som kan få implikasjoner for ledelse i videregående skole.

Et viktig moment er at ledere bør anstrenge seg for å få lærere til å sette tydeligere mål i medarbeidersamtalen i forhold til samarbeid med ledelsen. I denne forbindelse tyder funn på at åpen kommunikasjon, vektlegging av felles mål, nøye angepasde arbeidsoppgaver, samt

grundige tilbakemeldinger fra leder ser ut til å være viktig spesielt i forhold til både mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse, tilpasset opplæring og selvbestemmelse.

Et annet viktig moment er at ledere antakelig med fordel kan utbedre Utdanningsetatens mal til bruk for ledere (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011). Dette dreier seg blant annet om å spesifisere spørsmål knyttet til organisering av arbeidet når det gjelder begrepet rammebetingelser, da dette vil kunne oppklare uklarheter i medarbeidersamtalen. Videre bør spørsmål knyttet til begrepet fremtidige arbeidsmål spesifiseres, slik at det gjelder både a) faglige arbeidsmål b) mer overordnede pedagogiske og strukturelle arbeidsmål som gjelder for hele skolen uavhengig av studieretning. Det blir også foreslått å fjerne spørsmål angående målsetting knyttet til resultater og faglig etterutdanning i form av kurs fra medarbeidersamtalen, og heller vurdere om dette kan tas opp på andre tidspunkt, eventuelt i en medarbeidersamtalen nummer to eller tre.

Et tredje viktig moment er at ledere også bør jobbe mer langsiktige resultatmål i skolen for at kompetanseutvikling av mer overordnet pedagogisk og strukturell karakter skal kunne skje. I denne forbindelse er det viktig at lederen framstår som tydelige autoriteter på kunnskap, og at rammebetingelsene på skolene i tilstrekkelig grad åpner for kontakt og samhandling på tvers av profesjoner, grupper og avdelinger.

Innhold

FORORD	8
1. INNLEDNING.....	9
2. MEDARBEIDERSAMTALEN	12
2.1 INNLEDNING	12
2.2 HVA ER MEDARBEIDERSAMTALEN?.....	12
2.3 HVOR KOMMER MEDARBEIDERSAMTALEN FRA?.....	12
2.4 FORMÅLET MED MEDARBEIDERSAMTALEN.....	13
2.5 FASENE I MEDARBEIDERSAMTALEN	14
2.6 OPPSUMMERING	15
3. MEDARBEIDERSAMTALEN SOM MÅLSTYRINGSVERKTØY	16
3.1 INNLEDNING	16
3.2 HVA ER BSC?.....	16
3.3 HVORFOR BSC I OFFENTLIG SEKTOR?	17
3.4 DEN LÆRENDE ORGANISASJON OG BSC.....	18
3.5 MEDARBEIDERSAMTALEN SOM MÅLSTYRINGSVERKTØY	19
3.6 HVA ER MÅL?.....	19
3.7 SUKSESSKRITERIER FOR MÅLSTYRING.....	20
3.8 OPPSUMMERING	21
4. MEDARBEIDERSAMTALEN SOM KOMPETANSEUTVIKLINGSVERKTØY	22
4.1 INNLEDNING	22
4.2 MEDARBEIDERSAMTALEN SOM KOMPETANSEUTVIKLINGSVERKTØY	22
4.3 LEDER- OG KOLLEGAVEILEDNING FOR Å FREMME KOMPETANSEUTVIKLING.....	23
4.4 FAGLIG ETTERUTDANNING FOR Å FREMME KOMPETANSEUTVIKLING.....	24
4.5 OPPSUMMERING	25
5. SELVBESTEMMELSE (SDT)	26
5.1 INNLEDNING	26
5.2 HVA ER SELVBESTEMMELSE?.....	26
5.3 ORGANISMIC INTEGRATION THEORY (OIT-THEORY).....	26
5.4 BASIC NEEDS THEORY (BNT-THEORY).....	28
5.5 OPPSUMMERING	28
6. MESTRINGSFORVENTNINGER	30
6.1 INNLEDNING	30
6.2 HVA ER MESTRINGSFORVENTNINGER?.....	30
6.3 MESTRINGSFORVENTNINGER KNYTTET TIL LÆRERE.....	31
6.4 TRIADISK RESIPROK DETERMINISME	32
6.5 KILDER TIL MESTRINGSFORVENTNINGER	33
6.6 OPPSUMMERING	34
7. OPPSUMMERING AV TEORI OG UTLEDNING AV HYPOTESER.....	35
7.1 INNLEDNING	35
7.2 HYPOTESER OM MESTRINGSFORVENTNINGER FOR UNDERVISNING, KLASSELEDELSE OG TILPASSET OPPLÆRING.....	35
7.3 HYPOTESER OM SELVBESTEMMELSE.....	37
7.4 HYPOTESER OM KOMPETANSEUTVIKLING	38
8. METODE.....	40
8.1 INNLEDNING	40
8.2 VALG AV METODE	40
8.3 DATAINNSAMLING.....	41
8.4 UTVALG.....	42

8.5 MÅLINGER.....	43
8.6 DATAANALYSE	45
8.7 ETISKE VURDERINGER.....	46
9. RESULTATER.....	47
9.1 INNLEDNING	47
9.2 FAKTORANALYSER	47
9.3 DESKRIPTIV STATISTIKK FOR SUMVARIABLER.....	50
9.4 KORRELASJONSANALYSE AV SUMVARIABLER.....	52
9.5 RESULTATER FRA KORRELASJONSANALYSER ANGÅENDE DE FEM AVHENGIGE OG DE FIRE UAVHENGIGE VARIABLENE I STUDIEN	53
9.6 HYPOTSETESTING MED REGRESJONSANALYSER.....	55
9.6.1 Predikerer tydelig bruk av mål i medarbeidersamtalen læreres mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring?.....	55
9.6.2 Predikerer tydelig bruk av mål i medarbeidersamtalen læreres selvbestemmelse?	59
9.6.3 Predikerer tydelig bruk av mål i medarbeidersamtalen læreres kompetanseutvikling?	60
10. DISKUSJONER OG ANBEFALINGER.....	62
10.1 INNLEDNING.....	62
10.2 KAN BRUK AV TYDELIG MÅLSETTING I MEDARBEIDERSAMTALEN PREDIKERE LÆRERES MESTRINGSFORVENTNINGER FOR UNDERVISNING, KLASSELEDELSE OG TILPASSET OPPLÆRING ?	62
10.2.1 Innledning.....	62
10.2.2 Relasjonen mellom tydelig målsetting og mestringsforveninger for undervisning	63
10.2.3 Relasjonen mellom tydelige mål og mestringsforveninger for klasseledelse	65
10.2.4 Relasjonen mellom tydelige mål og mestringsforveninger for tilpasset opplæring	67
10.3 KAN BRUK AV TYDELIGE MÅL I MEDARBEIDERSAMTALEN PREDIKERE LÆRERES SELVBESTEMMELSE?.....	70
10.4 KAN BRUK AV TYDELIGE MÅL I MEDARBEIDERSAMTALEN PREDIKERE LÆRERES KOMPETANSEUTVIKLING?.....	73
10.5 KONKLUSJON.....	76
10.6 IMPLIKASJONER FOR LEDELSE	77
10.6.1 Øke mestringsforventningene for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring ...	77
10.6.2 Øke selvbestemmelsen.....	79
10.6.3 Øke kompetanseutviklingen	80
10.7 STUDIENS BIDRAG, BEGRENSNINGER OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	80
REFERANSELISTE :	83
TABELLOVERSIKT	89
FIGUROVERSIKT	89
APPENDIKSOVERSIKT	90

FORORD

Da jeg ble tatt opp som student ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) i januar 2009, visste jeg lite om hva som ventet av faglige og menneskelige utfordringer knyttet til Masterstudiet i Utdanningsledelse. Etter snart fire år som deltidsstudent, synes jeg årene har vært meget lærerike og utviklende; spennende forelesninger, engasjerte foredragsholdere, og bøker som har pirret nysgjerrigheten.

Masterstudiet har gitt meg en ballast i hverdagen, og jeg vil takke Universitetet i Oslo for et meget godt faglig opplegg. Det tette samarbeidet i basisgrupper gjennom store deler av studiet har bidratt til at vi har inspirert hverandre til å gjennomføre studiet.

Det er vanskelig å plukke ut hva eller hvem som har betydd mest faglig sett, men Erling Lars Dale er definitivt en av mine hovedinspiratorer. Hans bøker omhandlende de utfordringer som følger med felleskolens ambisjoner om å gi tilpasset opplæring og inkludering for alle elevene i skolefaglige prosesser i videregående skole, blant annet ved tydeligere målsetting, har truffet meg av full kraft.

Jeg vil ellers nevne at jeg hadde en svært bratt læringskurve når det gjelder statistikk og SPSS; en såpass stor undersøkelse bød på større utfordringer enn jeg hadde forventet.

Jeg vil rette en stor takk til lærerne som deltok i undersøkelsen, og til deres skoleledere for at de stilte seg positive til dette. Jeg vil videre rette en takk til Christian Brandmo for veiledning i forhold til masteroppgaven. Han har velvillig svart på spørsmål jeg har rettet underveis, og vært en positiv motivator.

Takk til Odd Ivar Strandkleiv for innspill i skriveprosessen og utlån av bøker. Takk også til Arne Lervåg for gode råd angående statistikk, og sist men ikke minst takk til Morten Nytvedt som foretok siste gjennomlesing av oppgaven, og kom med nyttige innspill.

Til slutt vil jeg takke min mann Sven Oscar Lindbäck, som inspirerer meg i hverdagen.

Oslo, 01.05. 2013 Tonje Røseth

1. INNLEDNING

Norsk videregående skole har gjennom flere tiår gjennomgått store utviklingsprosesser. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring, blir det lagt vekt på at skolen må utvikle seg til å bli en organisasjon som blir i stand til å møte stadige endringer, de må utvikles til å bli *lærende organisasjoner*.

I store deler av min tid som lærer har jeg vært opptatt av den sentrale rollen lærerne representerer i forhold til å utvikle faglig kompetanse hos elevene. Som leder i videregående skole har jeg også vært opptatt av hvordan lederne, gjennom oppfølging av lærerne, kan bidra til økt faglig kompetanse i skolen. Interessen for det har tiltatt etter at John Hattie ga ut sin bok *Visible learning* i 2009, der læreren kompetanse kommer ut som en av de faktorene som har størst effekt på elevenes læringsresultater (Hattie 2009). Hattie oppsummerer effektstørrelsene av en rekke mulige påvirkninger på læring i over 800 meta-analyser og viser at lærernes *tro på egen kompetanse* er en av faktorene som skiller effektive fra mindre effektive lærere. Lærerens tro på egen kompetanse er en faktor som i høyeste grad kan påvirkes av skolelederen, for eksempel gjennom veiledning, oppfølging og samtaler. Masteroppgaven min omhandler den formelle, årlige samtalen mellom skoleleder og medarbeider; heretter kalt *medarbeidersamtalen*. Jeg har valgt en kvantitativ, deduktiv tilnærming til prosjektet. Valg av forskningsmetode har vært avhengig av problemstillingen og studiens formål. Hovedformålet med studien, har vært å kartlegge medarbeidersamtalens funksjon i videregående skole, i forhold til motivasjon og kompetanseutvikling.

En spørreundersøkelse er benyttet som datainnsamlingsmetode, og utvalget er lærere i den offentlige videregående skole i Oslo kommune som er underlagt *balansert målstyring (BSC)* som styringsprinsipp. Hovedmålet med studien har vært å undersøke hvilken funksjon medarbeidersamtalen i videregående skole har, gjennom å se om tydelige målsetting i medarbeidersamtalen kan predikere læreres mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring, samt selvbestemmelse og kompetanseutvikling.

BSC ble stadfestet som styringsprinsipp i hele den offentlige sektoren rundt 1990. Noen av de viktigste konsekvensene dette har hatt for skolen er institusjonell selvbestemmelse, samt ramme- og målstyring, evaluering og resultatvurdering. En rapport fra TALIS (Teaching and learning International Survey, 2009), viser blant annet at lærere i Norge har stort behov for profesjonell utvikling og tilbakemeldinger fra egen skoleledelse. Mikkelsen (1996) anslår at 60 prosent av alle arbeidstakere i Norge har jevnlig medarbeidersamtaler. Forskning viser at

hvis ikke medarbeiderne har en positiv opplevelse av medarbeidersamtalen, så oppnår man i beste fall ingen effekt (Kuvaas, 2011). På grunnlag av disse betraktningene, er det interessant å se på hvilken funksjon medarbeidersamtalen i videregående skole i Oslo har.

Det teoretiske grunnlaget for studien ligger i moderne teori om mål, i Deci og Ryans teori teori selvbestemmelse, og i Banduras teori om mestringsforventninger. I oppgaven har Utdanningsetatens mal angående medarbeidersamtalen til bruk for ledere (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011) blitt benyttet som et utgangspunkt for å lage et nytt spørreskjema i forhold til tydelig målsetting (appendiks B3). Dette for å finne ut om tydelig målsetting kan predikere læreres mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring, samt selvbestemmelse og kompetanseutvikling..

I oppgaven benyttes begrepet *tydelig målsetting* om det å sette seg mål, og skal ifølge Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P.G. & K.A. Røvik (2004), forstås som begreper eller definisjoner av noe man ønsker å oppnå eller realisere i framtiden. Målsetting krever spesialisert og samordnet aktivitet, og vil i stor grad være med på å påvirke organisasjoner (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Bandura (1993) hevder at målsetting er viktig for å øke ansattes motivasjon i form av mestringsforeventninger, og Deci og Ryan (1985) hevder på sin side at målsetting er viktig for å øke ansattes selvbestemmelse. Målsetting er dessuten også viktig for kompetanseutvikling (Spreitzer, 1992). På grunnlag av dette er følgende problemområde/ problemstillinger formulert:

Medarbeidersamtalen i videregående skole- hvilken funksjon har den?

1. Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere læreres mestringsforventninger?
2. Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere læreres selvbestemmelse?
3. Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere læreres kompetanseutvikling?

Oppgavens oppbygning er slik at det i kapittel 2, redegjøres for medarbeidersamtalen som begrep med fokus på de tre ulike fasene i samtalen, og at det videre i kapittel 3 redegjøres for BSC som ledelsessystem- og medarbeidersamtalen som målstyringsverktøy i Oslo kommune, der den lærende organisasjon, suksesskriterier for BSC i skolen og moderne målteori står sentralt. I kapittel 4 redegjøres det for teori om medarbeidersamtalen som kompetanseutviklingsverktøy, og videre i kapittel 5 redegjøres det for Self-Determination Theory (SDT); Organismic Integration Theory (OIT) og Basic Needs Theory (BNT) av Deci

og Ryan (1985). I kapittel 6 redegjøres det for teori om mestringsforventninger av Bandura, som er en sentral teori i et sosial-kognitivt perspektiv på læring, og i kapittel 7 foretas det en oppsummering av teori og utledning av hypoteser.

I kapittel 8 redegjøres det for valg av metode, herunder utvalg, målinger, datainnsamlingen og etiske vurderinger. I kapittel 9 presenteres resultatene fra undersøkelsen, det vil si faktoranalyser av begrepene som er undersøkt, deskriptiv statistikk for sumvariablene og henholdsvis korrelasjonsanalyse av sumvariabler og hypotesetesting med regresjonsanalyser.

I kapittel 10, vil funn knyttet opp mot oppgavens tre problemstillinger bli diskutert og gitt anbefalinger. Funnene blir sett på i sammenheng med, og i lys av tidligere forskning. -Videre konkluderes det, og gir forslag til implikasjoner for ledelse. Til sist presenteres studiens bidrag, begrensninger og forslag til videre forskning.

2. MEDARBEIDERSAMTALEN

2.1 Innledning

I dette kapittelet vil det bli lagt vekt på å redegjøre for medarbeidersamtalen i et BSC-perspektiv. Det blir greiet ut om hva medarbeidersamtalen er, hvor den kommer fra, og hva som er formålet med den. Til sist blir de tre fasene i medarbeidersamtalen skissert. Det er viktig å presisere at medarbeidersamtalen også er et verktøy for å ta opp forhold knyttet til helse, miljø og sikkerhet (HMS). Dette aspektet av medarbeidersamtalen blir det imidlertid ikke fokusert på i oppgaven, men kun nevnt for helhetsforståelsen.

2.2 Hva er medarbeidersamtalen?

Samtaler i organisasjoner er ifølge Ottesen (2011) allestedsnærværende, og i utgangspunktet er det mulig å betegne alle samtaler mellom ledere og medarbeidere som en form for medarbeidersamtaler. I denne oppgaven er det, imidlertid valgt å se på den formelle og systematiske samtalen som gjerne finner sted minst en gang i året. Medarbeidersamtalen defineres av Mikkelsen (1996) som en godt forberedt, systematisk og personlig utviklings- og planleggings-samtale mellom leder og medarbeider en gang per år eller oftere. Samtalen blir beskrevet som en institusjonell samtale, og det blir skrevet om den innenfor rammen av BSC, i et målstyrings- og kompetanseutviklingsperspektiv.

2.3 Hvor kommer medarbeidersamtalen fra?

Medarbeidersamtalen slik man kjenner den i dag, er utviklet gradvis. Ideen ble ifølge Mikkelsen (1996) utviklet i USA, der personalansvarlige benyttet prestasjonsvurderinger på sine ansatte basert på personlighetstpsykologi og såkalte ”mann-til-mann-vurderinger”. Tilbakemeldingen på resultatene fra disse vurderingene ble lagt til en egen samtale som på engelsk ble kalt *Performance appraisal*. I Norge er ikke sammenhengen mellom prestasjonsvurderinger og medarbeidersamtaler så sterk som i USA, da vi ofte har hovedfokus på kommunikasjon og samarbeid mellom leder og medarbeider, og medarbeiderens trivsel og utvikling.

2.4 Formålet med medarbeidersamtalen

I Oslo kommune har medarbeidersamtalen tre ulike funksjoner (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011). For det første ser man på samtalen som et *målstyringsverktøy*. Alle oppgaver skal være forankret i tydelige mål, og målene er det viktigste verktøy man har når det gjelder planlegging og prioritering. Ved målrettet ledelse av menneskelige ressurser ser man på både individets og organisasjonens behov, og forsøker å finne et resultat som i størst mulig grad sammenfaller mellom dem. Lederens ansvar for å kartlegge individuelle utviklingsbehov er en kritisk faktor, både i det daglige arbeid og gjennom medarbeidersamtalen. Å avtale mål og å definere klarheten på disse målene er viktig i medarbeidersamtalen. Mål og resultatmålingen må være forstått og akseptert av den som har ansvaret for å nå målene, og målformuleringene må være tydelige, realistiske og tidsbestemte, og helt konkret beskrive hvilke resultatbidrag den enkelte er ansvarlig for. For det andre ser man på samtalen som et *kompetanseutviklingsverktøy*. Medarbeideres opplæringsbehov skal knyttes til nye arbeidsmål og det skal planlegges utvikling innen eget fagområde. Medarbeidersamtalen skal ansvarliggjøre medarbeideren til selv å utvikle seg, og til å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. Lederen skal sørge for at de underordnede utvikler seg slik at de kan løse sine oppgaver i hverdagen, og har også ansvar for å foreslå og prioritere utviklingstiltak som kan møte de behov som er avdekket. For det tredje ser man på samtalen som et *HMS-verktøy*. Medarbeidersamtalen er et verktøy for å ta opp forhold knyttet til helse, miljø og sikkerhet. Dette er forhold som påvirker medarbeideres trivsel, trygghet og motivasjon, som igjen kan påvirke både medarbeideres arbeidsinnsats og også sykefravær. Dette aspektet blir det imidlertid ikke fokusert på videre i denne oppgaven, men kun nevnt her for å gi en helhetsforståelsen av hva medarbeidersamtalen skal inneholde i Oslo kommune.

Til tross for at Oslo kommune har utarbeidet mal til bruk for ledere angående medarbeidersamtalen (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011), så råder det imidlertid ikke full enighet blant forskere om medarbeidersamtaler er nyttige eller ikke i organisasjonssammenheng. I et utvalg bestående av over 800 medarbeidere fra tre vidt forskjellige organisasjoner får Kuvaas (2011) støtte for hypotesen om at det ikke hjelper at medarbeidersamtalen oppleves som nyttig, dersom den ikke kombineres med høy grad av jevnlig tilbakemelding. Medarbeidersamtalen kan jo oppleves som nyttig nettopp på grunn av for lite oppfølging i det daglige. I tillegg bør medarbeidersamtalen være forbeholdt det som ikke bør tas opp i det daglige og være basert på gode relasjoner mellom leder og medarbeider

(Kuvaas, 2011). Selv det aller beste opplegg for medarbeidersamtaler vil fungere bedre hvis det også åpner for muligheter for individuelle tilpasninger (IPO, 2013). Det ønskelige er å finne en god balanse mellom kravene til enhet og tilpasning i organisasjonen, da både mennesker og organisasjoner utvikler seg hele tiden. Derfor er det også nødvendig å kunne la medarbeidersamtalene utvikle seg både hva angår innhold og hyppighet (IPO, 2013). Når det gjelder hyppigheten og innholdet i av medarbeidersamtaler, så har loven og tariffregelverket ingen spesielle reguleringer knyttet til dette (Virke, 2013). Imidlertid vil det å ha avholdt medarbeidersamtaler være viktig bevismiddel for arbeidsgiver i de situasjoner man som arbeidsgiver ser seg nødt til å vurdere for eksempel å avslutte arbeidsforhold (Virke, 2013). Som arbeidsgiver er det viktig å dokumentere, om ikke annet for sin egen del, viktige samtaler. Det gjør det også enklere i etterkant å vise til at man som arbeidsgiver tidligere har gitt nødvendige tilbakemeldinger, uten at medarbeideren har justert sin atferd deretter (Virke, 2013).

2.5 Fasene i medarbeidersamtalen

I Oslo kommune er medarbeidersamtalen vanligvis delt inn i tre faser; forarbeid til samtalen, selve samtalen og etterarbeid i forbindelse med denne. Medarbeidersamtalen er ifølge Mikkelsen (1996) ofte både er en oppsummerings- og en basissamtale. Det blir derfor viktig for både leder og medarbeider å framskaffe grunnlag for erfaringsutveksling og i forhold til selve samtalen. Ved hjelp av forberedelse før samtalen finner sted, kan eventuelle ulike oppfatninger og uenighet komme fram. I følge Mikkelsen (1996) er det mest vanlig å bruke standardiserte skjemaer med en felles- og en individuell del. Skjemaene kan fungere som en type sjekkliste, slik at forberedelsen blir systematisk og omfatter aktuelle områder som blant annet mål for resultater, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen og faglig og personlig utvikling. Medarbeidersamtalen må gjennomføres av medarbeideren og dens nærmeste overordnede, og den må på en systematisk måte ta opp de områder som er viktige for at arbeidsgiver og arbeidstaker kan yte det som er forventet av dem (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011). Det finnes ikke noe fasitsvar på hvordan et medarbeidersamtalsystem bør være. Det viktigste er at leder og medarbeider i fellesskap har en åpen dialog og refleksjon. som kan gi grunnlag for nye prioriteringer og endret atferd i forhold til klargjøring av arbeidsoppgaver, oppnådde resultater, mål, kompetansebehov, kommunikasjon og samarbeid, i tillegg til at misforståelser og liknende kan forebygges og håndteres (Mikkelsen, 1996). Ifølge Mikkelsen (1996) er tilbakemelding,

støtte og veiledning uansett er hovedfundamenter både for selve samtalen og det som foregår gjennom resten av året. Målene er det viktigste verktøy å ha når det gjelder å planlegging og prioritering i forhold til medarbeidersamtalen. Det er derfor avgjørende at leder og medarbeider gjennom medarbeidersamtalen blir enige om hva målene er og hva de innebærer, på hvilke måter resultatene skal måles (Oslo kommune- Utviklings og kompetanseetaten, 2011). Medarbeidersamtalens styrke kan være dens individualisering og ansvarliggjøring av individet, og det er viktig at medarbeideren ser en klar sammenheng mellom sine arbeidsmål slik de er gjennomdrøftet i medarbeidersamtalen, virksomhetens overgripende mål og egen avdelings/ seksjons tiltaksplaner og oppfølging av disse.

2.6 Oppsummering

I dette kapittelet ble det lagt vekt på å redegjøre for begrepet medarbeidersamtalen i et BSC-perspektiv. Det ble redegjort for hva medarbeidersamtalen er, hvor den kommer fra, og hva som er formålet med den. Det er et viktig poeng å få fram at medarbeidersamtalen i Oslo kommune har tre ulike funksjoner (Oslo kommune- Utviklings- og kompetanseetaten, 2011), men at kun to av disse funksjonene, medarbeidersamtalen som henholdsvis målstyrings- og kompetanseutviklingsverktøy, blir omhandlet videre i studien. HMS- funksjonen utelates i oppgaven. I de to neste kapitlene presenteres medarbeidersamtalen som henholdsvis målstyrings- og kompetanseutviklingsverktøy.

3. MEDARBEIDERSAMTALEN SOM MÅLSTYRINGSVERKTØY

3.1 Innledning

De seneste årene har balansert målstyring (BSC) vært et av de ledelsessystemene som har hatt størst fremgang og tyngde globalt innen både offentlig og privat sektor (Hoff og Holving, 2002). I dette kapitlet vil det bli definert hva BSC er, og videre redegjort for hvorfor BSC har oppstått som en generell trend i offentlig sektor, inkludert Oslo kommune. En viktig dimensjon ved innføring av dette ledelsessystemet er at skolen skal være en *lærende organisasjon* (Hoff & Holving, 2002). Videre blir det redegjort for medarbeidersamtalen som målstyringsverktøy, og for moderne målteori. Til sist redegjøres det for suksesskriterier, det vil si faktorer som er kjent som positive faktorer som påvirker målstyring i organisasjoner (Nordhaug, 1998). Hensikten med utredningen er å bidra til klargjøring angående problemområdet om hvilken funksjon medarbeidersamtalen i videregående skole i Oslo har, gjennom å få innsikt i hvilket ledelsessystem Oslo kommune er underlagt.

3.2 Hva er BSC?

I 1992 utga Kaplan og Norton en artikkel i Harvard Business Review om sitt balanserte styringskonsept: “The Balanced Scorecard- Measures That Drive Performance” (Kaplan og Norton, 2004). I denne artikkelen fremla de, ifølge Hoff & Holving (2002), ideen at det er langt mer enn oppfølgingen av rene kvantifiserbare økonomiske mål som er nødvendig for å nå virksomhetens overordnede mål. Det finnes flere definisjoner på hva BSC er, men jeg har valgt å bruke følgende definisjon:

“Et formelt, informasjons- og læringsbasert rammeverk som omsetter strategier og retning til handlinger, med det formål å opprettholde eller endre mønstrene i virksomhetens aktiviteter og atferd for å nå forutbestemte mål. Status og utvikling i forhold til måloppnåelse, rapporteres periodisk gjennom et sett med finansielle og ikke-finansielle styringsparametre”. (Hoff og Holving, 2002, s.70).

Et BSC-system må, ifølge Hoff og Holving (2002) ha en fastsatt, logisk struktur slik at strategien kommuniseres nedover i organisasjonen på en enkel måte. Det er svært viktig at de ansatte forstår strategien av BSC, slik at de kan lykkes med implementeringen av mål, og i tillegg er det viktig at det etableres styringskort og taktiske planer for at strategiene skal kunne virkeliggjøres (Hoff og Holving, 2002). Et BSC-system skal dessuten gi periodisk oppfølging

av utviklingen for å kunne korrigere kursen underveis og gi grunnlag for kontinuerlig læring (Hoff og Holving, 2002).

3.3 Hvorfor BSC i offentlig sektor?

I offentlig sektor ble BSC innført som prinsipp i stats- og kommuneforvaltningen rundt 1990, da kalt "virksomhetsplanlegging"(VP). BSC var sentralt som begrep i Reform 94, som var læreplanen for videregående skole fra 1994 (Wikipedia, 2013). Videre har denne målstyringen blitt forsterket blant annet gjennom innføring av kompetansemål i skolen i reformen kalt Kunnskapsløftet. Denne reformen ble innført i grunnskolen og videregående opplæring fra år 2006 (Wikipedia, 2013).

Det er tre hovedårsaker til at BSC har fått et rotfeste i offentlig sektor. For det første har det i de senere år utviklet seg en stor interesse rundt systemer for prestasjonsmåling, og offentlige virksomheter har ofte begrensede ressurser og det stilles dermed krav til effektive tjenester uten ekstra ressurser. På bakgrunn av disse faktorene stilles det store krav til fleksibilitet, service, omstillingsevne, og utnyttelse av ressurser (Statskonsult, 2001). For det andre har informasjonssamfunnet har åpnet for flere muligheter og spiller en stor rolle i forvaltningsutviklingen. Dette stiller igjen krav til kompetanse, saksbehandling og samarbeidsformer med en strategisk styring som hele tiden møter nye krav og behov (Statskonsult, 2001). For det tredje gir en flatere organisasjonsmodell gir skolen større frihet til selv å disponere ressursene sine, men pålegger samtidig skoleeier større ansvar for å nå målene. For å utvikle styringssystem som fokuserer på resultatmåling og resultatoppnåelse, kreves en klargjøring av styringsstruktur og ansvarsforhold i organisasjonen (Statskonsult, 2001). På bakgrunn av de overnevnte momenter har stats- og kommuneforvaltningen valgt å benytt et ledelsessystem som BSC, som kan takle utfordringene ved internstyring innenfor rammene av mål- og resultatstyring .

BSC som ledelsessystem har imidlertid også ulemper ved seg. Ut fra et instrumentelt perspektiv skal mål og underliggende verdier i teorien ha stor betydning for styring av atferd, og man forventer at effekten og resultater tett avspeiler disse (Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P.G & Røvik, k.a., 2004). Ofte opplever man imidlertid en rekke kunnskapsmessige problemer med å styre ut fra mål i en kompleks verden. Et betimelig spørsmål i forhold til skolen er for eksempel om vi måler bare det som er lett å måle? (Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P.G & Røvik, k.a., 2004). New Public Management er betegnelsen på en reformbølge

som siden 1980-tallet har hatt som mål å effektivisere offentlig sektor ved hjelp av styringsprinsipper fra privat sektor (Wikipedia, 2013). I Norge har vi en desintegrert statsmodell inspirert av NPM, der de brede politiske målene kan sies å ha kommet i bakgrunnen i forhold til de kommersielle (Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P.G & Røvik, k.a., 2004).

3.4 Den lærende organisasjon og BSC

En viktig dimensjon ved innføring av BSC er etablering av *den lærende organisasjon*, som er et begrep som fokuserer på organisasjonsmessige betingelser som fremmer organisasjonslæring (Kaufmann og Kaufmann, 2009). BSC er på mange måter en metode for å skape enighet i organisasjonen angående retning og utvikling, og skal synliggjøre de ansattes egen innsats i forhold til de overordnede målene. Trekk som kjennetegner denne type organisasjonen er ifølge Kaufmann og Kaufmann (2009) at den har felles visjoner som reflekterer både bakenforliggende verdier og holdninger, at den har ledere som er hjelpelige med å skape og fremkalle visjoner og inspirere til forpliktende engasjement og en kontinuerlig læring, samt at den gir individ, gruppe og skole mulighet til stadig utvikling og forbedring av sin kompetanse, og at alle bør ha en funksjon i ulike strategier, i strukturen, informasjonsflyten og i forskjellige arbeidsprosesser.

Organisasjoner som bruker begreper som den lærende organisasjon, opererer i følge Argyris og Schön (1974) ut fra bruksteorier som er faktiske handlinger og valg i organisasjonen. Dersom aktørene stiller spørsmål ved måten man utfører arbeidet på, og eventuelt finner feil og mangler ved dette, omtales det som *dobbelkretslæring* (Hovden, 2010). Denne formen for læring er ideelle læringsmål for organisasjoner, ifølge Kaufmann og Kaufmann (2009). Dette forutsetter at aktører kan møtes og utveksle erfaringer (Levin og Klev, 2002). Dersom ikke dette skjer, så vil ifølge Senge (1990) endringer skje ved tilfeldigheter, og ikke ved en konkret og bevisst plan. Det er viktig at organisasjonens aktører vet hvorfor noe blir en suksess, og tilsvarende hvorfor enkelte initiativ ikke blir noe av. Hvis ikke, har det liten læringseffekt, og muligheten til å generering av kunnskap i organisasjonen bortfaller. Senge (1990) hevder videre at for å få maksimal utnyttelse av den kunnskap som finnes i og utenfor organisasjonen er det av betydning at det tilrettelegges for fri flyt av idèer, erfaringer og kunnskap mellom enkeltaktører, seksjoner og avdelinger i organisasjonen (Senge, 1990). Annen forskning viser at gode skoleledere forbedrer indirekte undervisning og læring gjennom den påvirkning de har

på medarbeideres motivasjon, forpliktelse og arbeidsforhold (K. Leithwood, C. Day, P. Sammons, A. Harris, D. Hopkins, 2006).

3.5 Medarbeidersamtalen som målstyringsverktøy

Den strategiske planen er i følge Hoff & Hoving (2002) sentral som virkemiddel i målstyringen, fordi man gjennom strategiprosessen vil kunne identifisere muligheter og problemområder. Den skal inneholde visjon, virksomhetsidé, mål, strategier og strategiske tiltak i fire år framover (Hoff og Hoving, 2002). Målstyringen deles inn i tre prosesser: mål-utviklings-, mål-nedbrytings- og mål-styrings-/rapporteringsprosessen. Det å bruke medarbeidersamtalen som målstyringsverktøy innebærer at alle de aspekter som tas opp i medarbeidersamtalen skal være forankret i mål. Mål og resultatmålingen må være forstått og akseptert av den som har ansvaret for å nå målene, og målformuleringene må være tydelige, realistiske og tidsbestemte, og helt konkret beskrive hvilke resultatbidrag den enkelte er ansvarlig for (Hoff og Hoving, 2002). Utdanningsetatens mal angående medarbeidersamtalen til bruk for ledere (Oslo kommune –Utviklings- og kompetanseetaten, 2011) inneholder i denne forbindelse fire punkter angående tydelig målsetting. Punkt en, resultatmål, defineres som om man satte tydelige arbeidsmål, og at man oppnådde disse, i forrige periode. Punkt to, fremtidige arbeidsmål, defineres som om man satte tydelige, forståelige arbeidsmål for neste skoleår, som det var enighet om mellom lærer og overordnet. Punkt 3, organisering av arbeidet, defineres som om man satte tydelige arbeidsmål for nye tenkelige arbeidsoppgaver, bistand fra leder angående det å gi utfordrende, men oppnåelige arbeidsoppgaver og hvordan rammebetingelsene bør være, slik at man kan jobbe slik man mener er riktig. Punkt fire, samarbeid med ledelsen, defineres som om man har satt tydelige mål for hvordan den overordnede kan bistå med hjelp i det daglige arbeid, med å gi utfordrende, men oppnåelige arbeidsoppgaver og med å gi dypgående tilbakemeldinger angående ens måte å løse oppgaver på.

3.6 Hva er mål?

Kruglanski & Kopetz (2009) hevder at menneskers atferd hovedsakelig er viljestyrt og rettet mot mål, og at målet er den mest grunnleggende element når det gjelder atferd som skal opprettholdes over tid. Christensen, T., Lægroid, P., Roness, P.G. & K.A. Røvik (2004) definerer tydelige mål som begreper eller definisjoner av noe man ønsker å oppnå eller realisere i framtiden. Det er denne definisjonen på tydelig målsetting som blir benyttet videre i

oppgaven. I følge Moskowitz og Grant (2009), er det flere kjennetegn ved mål i et kognitivt perspektiv; Mål er mentale representasjoner som bidrar til å knytte personer til situasjoner gjennom ting man ønsker å gjennomføre, slik at de er med på å skape mening. Mål gir derved mennesket også en følelse av å ha kontroll over egne omgivelser og mening i forhold til hvorfor man handler som man gjør i interaksjon med sine omgivelser. Det kreves både spesialisert og planlagt aktivitet for å nå mål, og det påvirker struktur og organisasjon (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Mål er også viktig for ledere med hensyn til å velge mellom alternativer, og teoretisk sett kan mål etableres, formuleres og utvikles på mange ulike måter (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Det mest typiske for mål i offentlige organisasjoner er at de generelt har komplekse og vage mål og ønsker å prioritere mange ulike hensyn og aktiviteter samtidig (Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P.G & Røvik, k.a., 2004).

3.7 Suksesskriterier for målstyring

Dersom medarbeidersamtalen skal fungere som et verktøy for målstyring, er det ifølge teori om BSC (Hoff og Holving, 2002) viktig at alle oppgaver skal være forankret i mål. Det å avtale mål, definere klarheten på målene og komme fram til en enighet om disse er viktig under medarbeidersamtalen (Nordhaug, 1998). Er målene diffuse og ikke målbare mister de sin vesentligste funksjon som fremtidig målestokk (Bandura & Cervone, 1983). For å oppnå enighet om mål er det, viktig med en gunstig forhandlingssituasjon (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Dette innebærer en åpen kommunikasjon mellom de impliserte, vektlegging av felles mål og felles nytte, samt bygging av tillit mellom partene (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Personene er da i et dynamisk og interaktivt samspill med omgivelsene (Rossvåg, 1987).

Måten arbeidet blir planlagt og organisert på, er en av de viktigste faktorer som påvirker målstyring i organisasjoner (Nordhaug, 1998). Omgivelsene rundt undervisningen, det vil si *rammebetingelsene*, er et meget viktig og vidt begrep, som har med de forholdene som på ulike vis begrenser eller muliggjør undervisning og læring (Nordhaug, 1998). Et eksempel på at organisering av arbeidet kan være en viktig faktor, er at mangfoldet av kulturer ved noen skoler, spesielt i videregående skoler, kan ha utviklet seg slik at det bærer preg av *balkanisering*. Balkanisering kjennetegnes av sterke, varige grupperinger mellom ulike deler av organisasjonen, av en personlig identifikasjon med de områdene som avgrenses av grupperingene og av at de ulike områdene har ulik makt (Hargreaves, 1996). Å bryte opp balkanisering i skolen er ofte svært utfordrende, men gjøres ved bevisst arbeid med felles

utfordringer på tvers av fagområdene hvor målet er å utvikle felles normer og verdier for hele skolen (Hargreaves, 1996).

En viktig modererings- faktor vedrørende implementering av BSC, er i hvilken grad det reflekterer den enkelte persons faktiske interesser og verdier (Koestner et al., 2006).

Vanskelighetsgraden når det gjelder mål, og styrken av de underliggende intensjoner er kjent for å være viktige modereringsfaktorer angående effektiviteten av implementering av mål (Orbell et al., 1997). Dersom mål og resultater følges opp av konstruktive tilbakemeldinger, så kan dette fungere som et motiverende virkemiddel, ifølge Bandura og Cervone (1983). Askew (2000) hevder at tilbakemeldinger ikke er noe entydig, allment, ukomplisert begrep, og definerer disse som alle dialoger som fremmer læring i både formelle og uformelle situasjoner. Videre hevder hun at "hvis organisasjoner er preget av få eller manglende tilbakemeldinger når det gjelder ansattes arbeidsinnsats, så vil det være slik at læring vanskelig kan finne sted" (Askew, 2000, s.21). Dette fordi hun knytter tilbakemeldinger eksplisitt til læring, og hevder at dette er et avgjørende element i læringsprosessen, enten det dreier seg om læring for individer, grupper eller organisasjoner (Askew, 2000).

3.8 Oppsummering

I dette kapittelet ble det definert hva BSC er, og videre redegjort for hvorfor BSC har oppstått som en generell trend i offentlig sektor, inkludert Oslo kommune. Det ble redegjort for hvorfor skoler skal være lærende organisasjoner (Hoff & Holving, 2002). Videre ble det redegjort for medarbeidersamtalen som målstyringsverktøy, og for moderne målteori. Dette fordi mål er det viktigste verktøy man har når det gjelder planlegging og prioritering i en skole med et BSC- system (Hoff og Holving, 2002). Til sist ble det redegjort for kriterier som er kjent som positive i forhold til å påvirke BSC i organisasjoner (Nordhaug, 1998).

Hensikten med utredningen er å bidra til klargjøring angående problemområdet om hvilken funksjon medarbeidersamtalen i videregående skole i Oslo har, gjennom å få innsikt i hvilket ledelsessystem Oslo kommune er en del av.

4. MEDARBEIDERSAMTALEN SOM KOMPETANSEUTVIKLINGSVERKTØY

4.1 Innledning

I dette kapitlet blir det redegjort for medarbeidersamtalen som *kompetanseutviklingsverktøy*.

De blir forsøkt å forklare hvorfor kompetanseutvikling er viktig, og det blir argumentert teoretisk for dette begrepet. Til slutt nevnes suksesskriterier for kompetanseutvikling, det vil si faktorer som er kjent som positive faktorer som påvirker målstyring i organisasjoner (Nordhaug, 1998). Hensikten med utredningen er å belyse problemstillingen om hvilken funksjon medarbeidersamtalen i videregående skole i Oslo har, gjennom å finne ut om tydelige mål i medarbeidersamtalen er relatert til læreres mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring og, selvbestemmelse og kompetanseutvikling.

4.2 Medarbeidersamtalen som kompetanseutviklingsverktøy

Den strategiske planen er i følge Hoff & Hoving (2002) som før nevnt sentral som virkemiddel i målstyringen, fordi man gjennom strategiprosessen vil kunne identifisere muligheter og problemområder. Det å bruke medarbeidersamtalen som *kompetanseutviklingsverktøy* innebærer at alle de aspekter som tas opp i medarbeidersamtalen angående kompetanseutvikling skal være forankret i mål. Utdanningsetatens mal angående medarbeidersamtalen til bruk for ledere (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011) inneholder i denne forbindelse et punkt angående kompetanseutvikling. Punkt fem, *kompetanseutvikling forstått som faglig støtte*, defineres som om man satte tydelige mål for hva som eventuelt kan gjøres annerledes i det daglige når det gjelder å skape mer læring og utvikling, hvilket behov man har for lederveiledning og kollegaveiledning, og hvilket behov man har for faglig etterutdanning for å kunne utføre arbeidsoppgavene på en forsvarlig måte.

En mye brukt definisjon på *kompetanse* som begrep er ifølge Lai (2004) de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål. Kompetanse er slik sett et relativt begrep, hvor kompetansen til å fylle funksjoner, og oppgaver må ses i sammenheng med hvilke krav som stilles til funksjonene og oppgavene som skal løses. *Kompetanseutvikling* omfatter alle de programmer og tiltak skolen gjennomfører med sikte på å utvikle de ansattes kunnskaper, ferdigheter og evner, samt all den uformelle læring som finner sted gjennom selve arbeidet

(Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011). Det å bruke medarbeidersamtalen som kompetanseutviklingsverktøy, innebærer at alle oppgaver skal være forankret i mål og at målene er det viktigste verktøy man har når det gjelder å planlegge og å prioritere (Hoff og Holving, 2002). I denne forbindelse bør medarbeideres opplæringsbehov knyttes til nye arbeidsmål og det skal planlegges utvikling innen eget fagområde. Medarbeidersamtalen skal ansvarliggjøre medarbeideren til selv å utvikle seg og å tilegne seg nye ting.

Videre i masteroppgaven blir begrepet *kompetanseutvikling* definert til kun å gjelde temaene *læring og utvikling i det daglige, lederveiledning, kollegaveiledning og faglig etterutdanning som nevnt ovenfor*. Begrensningene er gjort fordi det virker logisk å konsentrere seg om de fire ovenfor nevnte temaene, da disse også blir benyttet i malen til Utdanningsetaten angående medarbeidersamtalen til bruk for ledere (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011).

Et viktig spørsmål blir hvordan man kan stimulere og mobilisere lærere til kompetanseutvikling. Kompetanseutvikling tjener en rekke funksjoner, blant annet for å trygge og forbedre effektiviteten i organisasjonen. Men ut over rent faglig å bidra til økt profesjonalitet, er også kompetanseutvikling forstått som faglig støtte viktig på grunn av at den virker som en del av organisasjonens motivasjonssystem (Nordhaug, 1998). Spreitzer (1992) hevder at følelsen av kompetanse og selvbestemmelse er sentrale for indre motivasjon. Han bruker begrepet ”indre oppgave motivasjon”, og refererer til ”oppgave” som et sett av aktiviteter rettet mot en hensikt eller mål.

4.3 Leder- og kollegaveiledning for å fremme kompetanseutvikling

Medarbeidersamtalen skal som før nevnt i oppgaven, ansvarliggjøre medarbeideren til selv å utvikle seg, og å tilegne seg nye ting. Lederen skal sørge for at lærerne utvikler seg slik at de kan løse sine oppgaver i hverdagen, og har også ansvar for å foreslå og prioritere utviklingstiltak som kan møte de behov som er avdekket. *Lederveiledning* kan være et tiltak fra en leders side når det gjelder å fremme kompetanseutvikling forstått som faglig støtte i forhold til den underordnede medarbeideren. *Lederveiledning* kan ifølge Lauvås og Handal (1990) defineres som å hjelpe hver enkelt til å finne fram til den beste måten å drive yrkesvirksomheten for vedkommende, ut fra de verdier vedkommende står for, med de kunnskaper og erfaringer vedkommende har, i konfrontasjon med kvalitetsmessige og etiske krav i yrket. Lederveiledningen kan integreres i form av en eller flere medarbeidersamtaler i

løpet av skoleåret. En stor utfordring er i denne forbindelse å finne ut hvor den underordnede medarbeideren er når det gjelder behovet for veiledning. Det er også viktig at lederen er åpen for at det ikke er en bestemt måte å utforme og fylle en yrkesrolle på.

Kollegaveiledning er en annen form for veiledning som, og kan sees som en del av et system for kvalitetsutvikling av undervisning (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011). Ifølge Lauvås & Rump (2001), har en situasjon der en kollega observerer undervisning hos en kollega, alle muligheter i seg til å være en tosidig prosess som begge kan profitere på. Det er vanlig å planlegge denne formen for veiledning, for eksempel hyppigheten av kollegaveiledning og hvem man foretrekker å bli veiledet av, i en medarbeidersamtalsituasjon. For et fagmiljø vil denne typen samarbeid være positivt for miljøet og kunne bidra til å motvirke *isolering av praksis* (jf. Roald, Edin, Eika, & Lycke, 2006). Et eksempel på isolering av praksis, spesielt i videregående skoler, kan være balkanisering, som nevnt i kapittel 3, punkt 3.8 .

4.4 Faglig etterutdanning for å fremme kompetanseutvikling

Osloskolen tilbyr ulike kompetansehevende tiltak til sine lærere som *etterutdanning* i form av kurstilbud uten formalkompetanse, blant annet for å forsterke lærerutdanningen for nyutdannede lærere (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011). Det er i denne sammenheng viktig å huske på at alle individer ikke har de samme forutsetninger eller motivasjon for å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskaper. Mangel på motivasjon kan ifølge Nordhaug (1998), representere en betydelig barriere for læring. En svært viktig lederoppgave er derfor å finne frem til, og å akseptere de underordnedes perspektiv, behov og følelser. I følge Nordhaug (1998) er det vesentlig at lederen i forbindelse med medarbeidersamtalen er i besittelse av empati -evnen til å sette seg i andres situasjon - slik at han eller hun virkelig er i stand til å forstå medarbeidernes synspunkter på egne arbeidsforhold og på lederens atferd. Medarbeideren bør på sin side blant annet ha tenkt gjennom sin egen utvikling i forhold til de mål som tidligere er satt, mulige endringer i framtidige karriereplaner, samt behov for å utvikle sin kompetanse (Nordhaug, 1998).

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet ble det redegjort for medarbeidersamtalen som kompetanseutviklingsverktøy, ved først å definere hva et kompetanseutviklingsverktøy er. Videre ble det forklart hvorfor kompetanseutvikling på individnivå er viktig, og hva begrepet kompetanseutvikling innebærer i oppgaven. Til sist ble det redegjort for *leder-* og *kollegaveiledning*, samt *faglig etterutdanning*, som er kjent som positive faktorer når det gjelder å påvirker kompetanseutvikling i organisasjoner (Nordhaug, 1998). Teorien har bidratt til å belyse problemstillingen vedrørende om en tydelig målsetting kan predikere til kompetanseutvikling. Videre i det neste kapitlet blir teori om selvbestemmelse presentert, slik at det kan bli belyst om tydelig målsetting er relatert til selvbestemmelse.

5. SELVBESTEMMELSE (SDT)

5.1 Innledning

I dette kapittelet blir det definert hva selvbestemmelse er, og videre redegjøre for Deci og Ryans (1985) *Self-Determination Theory* (SDT). SDT består av flere underteorier, der to underteorier blir presentert fordi de ansees som mest relevante for å belyse hvordan medarbeidersamtalen kan fungere som et verktøy for å øke lærernes selvbestemmelse: *Organismic Integration Theory* (OIT) og *Basic Needs Theory* (BNT). Hensikten med utredningen, er derfor å bidra til klargjøring angående problemstillingen om hvilken funksjon medarbeidersamtalen i videregående skole i Oslo har, gjennom å finne ut om tydelige mål i medarbeidersamtalen er relatert til læreres selvbestemmelse.

5.2 Hva er selvbestemmelse?

Selvbestemmelse defineres ifølge Spreitzer (1992) som en følelse av frihet til å gjøre valg om hvordan en vil utføre arbeidet, og de resulterende følelsene av personlig ansvar for disse valgene. Deci og Ryan (1985) hevder at det er tre viktige elementer i SDT-teorien; Man antar at mennesker er iboende proaktive med sitt potensial og mestre sine indre krefter, at de har en iboende tendens mot vekstutvikling og integrert funksjon. Man antar videre at ønsket om optimal utvikling og handlinger er iboende i mennesker, selv om men det ikke trenger å skje automatisk. Å aktualisere sitt iboende potensial trenger støtte fra det sosiale miljøet (Deci, 1985). Det kategoriske skillet mellom indre- og ytre motivasjon ha, imidlertid, med tiden vist seg mindre relevant. Studier viser at ytre belønning ikke nødvendigvis ødelegger indre motivasjon (Ryan, 1982). Selvbestemmelse som begrep i masteroppgaven knyttes til en dimensjon, *selvbestemmelse i jobben*, bestående av tre items. Selvbestemmelse kan defineres som om man i løpet av de siste ukene har tenkt at jobben tillater at man tar egne beslutninger om hvordan man legger opp arbeidet, at man selv bestemmer i hvilken rekkefølge ting skal gjøres i sitt arbeid, og om man selv planlegger hvordan man vil gjøre arbeidet sitt.

5.3 Organismic Integration Theory (OIT-theory)

I OIT-teorien til Deci og Ryan (1985) hevdes det at *internalisering* skjer naturlig hos mennesker. Teorien til Deci & Ryan (1996) deler motivasjon inn i seks typer som varierer i graden av selvbestemmelse: Internalisering refererer til den aktive forsøk på å forvandle ytre motiv til personlig sluttete verdier. Dermed assimileres atferdsmessige forskrifter som

opprinnelig var eksterne. Teorien er ikke ment å skulle være en "stadium-teori" som viser at et individ beveger seg fra stadie til stadie, men heller en teori som viser sammenhengen mellom graden av hvor selvbestemt en aktivitet er, og hvilken type motivasjon som er knyttet til dette (Deci og Ryan, 2002).

Det vi ser av de seks stadiene nedenfor, er at disse er rangert fra ingen til høyeste grad av selvregulering (Ryan og Deci, 2000), der stadie 1, *amotivasjon*, er lavest. På dette stadiet er det ingen intensjon om handling (Ryan og Deci, 2000). Personen ser liten eller ingen verdi ved handlingen og mangler følelse av kompetanse (Ryan og Deci, 2000). Videre, på stadie 2, også kalt *ytre motivasjons-regulering*, føler personen at aktiviteten er fremmedgjort og kontrollert (Ryan og Deci, 2000). Dette ytre presset og kontrollen kan være både ytre- og indre skapt (Mullan og Markland, 1997). Denne formen for ytre regulering er den minst selvbestemmende når det gjelder ytre motivasjon, og blir delt i fire undergrupper av regulering (Ryan og Deci, 2000). På stadie 3, også kalt *introjeksjons-regulering*, føler personen at vedkommende utfører handling for å unngå skyldfølelse, angst eller forbedre egoistiske ferdigheter som stolthet (Ryan og Deci, 2000). På dette stadiet er aktiviteten regulert, men personen vil ikke føle den som selvstendig regulert (Ryan og Deci, 2002). På stadie 4, også kalt *identifisert regulering*, føler personen at vedkommende er mer selvbestemt av ytre regulering. Handling på dette stadiet er bevisst med tanke på verdsetting av måloppnåelse som er personlig viktig (Ryan og Deci, 2000).

På stadie 5, også kalt *integrert regulering*, blir selvbestemmelsen av personen definert som en ytre regulering på grunn av at verdien av aktiviteten er målet, og ikke aktiviteten i seg selv (Ryan og Deci, 2000). Dette stadiet nås når reguleringen av aktiviteten er likestilt med verdien i aktiviteten i seg selv, og med personlige verdier og behov (Ryan og Deci, 2000). Til sist, på stadie 6, også kalt *indre regulering*, er personen selvbestemt når vedkommende utfører en aktivitet på grunn av tilfredsstillende av aktiviteten i seg selv (Ryan og Deci, 2000). Denne type motiverte atferd har verken press eller ytre kontroll, og aktivitet blir utført på grunn av interesse og glede med fullstendig selvbestemmelse (Mullan og Markland, 1997). Grunnen til at jeg har redegjort for OIT- teorien ovenfor, er at dette er relevant for oppgavens problemstilling angående læreres opplevelse av selvbestemmelse. Dersom for eksempel en lærer blir utsatt for press fra en overordnet, og føler at jobben ikke tillater at han tar egne beslutninger om hvordan han legger opp arbeidet, kan handlingen som utføres bli gjort kun for å oppnå en belønning, og dermed blir fokus tatt vekk fra aktiviteten. Dette kan føre til

svekket prestasjonsevnen, eller ta bort lysten til å drive med aktiviteten i fravær av belønning eller press (Strandkleiv, 1999). Det er derfor viktig at læreres aktivitet blir utført mest mulig på grunn av interesse og glede, som redegjort for i stadie 6, med fullstendig opplevelse av selvbestemmelse (Mullan og Markland, 1997).

5.4 Basic Needs Theory (BNT-theory)

Selvbestemmelsesteorien fokuserer på grunnleggende psykologiske behov som er iboende i mennesker. BNT har fra begynnelsen vært en viktig faktor av SDT (Deci og Ryan, 2002), og bygger på behovet for *selvbestemmelse*, behovet for *kompetanse* og *behovet for tilhørighet*. Behovet for kompetanse vil si det samme som opplevelsen av mestring av aktivitet, og forklarer at atferd ikke trenger ytre forsterkning. Behovet for kompetanse involverer forståelse av hvordan man skal oppnå forskjellige resultater, og følelsen av mestring når man utfører jobben. Behovet for sosial tilhørighet involverer utvikling av sikkerhets- og tilfredsstillende forbindelser med andre i fellesskapet. Fellesskapet må, imidlertid, være av en viss kvalitet for at individet skal føle seg berørt, og det må appellere til ens selv (Gausdal, 2001). Behovet for selvbestemmelse vil si at man ønsker å ha valg og frihet uten press, at man er opphav til egne handlinger, samt at man dermed kan handle ut fra egne interesser og verdier. Hva som defineres som et behov er individuelt og vil variere ut ifra alder, kjønn og kultur. I hvilken grad en person henter fram den iboende motivasjonen, avhenger også av i hvilken grad behovene er tilfredsstilt (Deci og Ryan, 2002). Ved at man tilfredsstiller de basale behovene, vil man øke muligheten for opprettholdelse av aktivitet på grunn av dette. Grunnen til at jeg har redegjort for BNT-teorien ovenfor, er dette er relevant for oppgavens problemstilling angående læreres opplevelse av selvbestemmelse. Dersom for eksempel en skoleleder unnlater å gjennomfører medarbeidersamtaler med sine lærere, så kan dette føre til at deres sosial tilhørighet og kompetanse ikke blir tilfredsstilt. Dette kan gå ut over lærerens forbindelsene med lederen og andre i det sosiale miljøet, og behovet for å få tilbakemelding på hvordan man skal oppnå forskjellige eksterne og interne resultater i jobben.

5.5 Oppsummering

I dette kapittelet ble det definert hva selvbestemmelse er, og videre redegjort for Deci og Ryans (1985) teori om *selvbestemmelse*, eller Self-Determination Theory (*SDT*). SDT består av flere underteorier, der to underteorier ble presentert fordi de ansees som mest relevante for

å belyse hvordan medarbeidersamtalen kan fungere som et verktøy for å øke lærernes selvbestemmelse: *Organismic Integration Theory (OIT)* og *Basic Needs Theory (BNT)*.

Hensikten med utredningen var derfor å bidra til klargjøring angående problemstillingen om hvilken funksjon medarbeidersamtalen i videregående skole i Oslo har, gjennom å finne ut om tydelige mål i medarbeidersamtalen er relatert til læreres selvbestemmelse. Videre i det neste kapitlet blir teori om mestringsforventninger presentert, slik at det kan belyses om tydelig målsetting er relatert til mestringsforventninger knyttet til undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring.

6. MESTRINGSFORVENTNINGER

6.1 Innledning

Nyere kognitive teorier om læring legger vekt på å forklare hvordan individer tenker om seg selv, og hvordan disse tankene kan påvirke atferd og igjen læringsresultatet. Mennesker som har tro på sine evner og ferdigheter, tenderer til å prestere bedre enn de som ikke har tro egne evner og ferdigheter (Manger, 2010). Mestringsforventninger utvikles gradvis, og er egenskaper en også bærer med seg inn i en organisasjon. Det vil likevel være viktig for en organisasjon å både bidra til at medarbeideren øker sin forståelse av sin personlige styrke, og hjelpe til med å øke sine mestringsforventninger (Manger, 2010). - I det følgende blir det utredet om denne teorien, og redegjort for begrepet mestringsforventninger knyttet til lærere. Videre blir det redegjort de *fire kilder* til mestringsforventninger og om den *triadisk resiproke determinismen*. Teorien forklarer hvordan individets egen mestringsforventninger påvirker resultatet av læring.

6.2 Hva er mestringsforventninger?

Mestringsforventninger (*Self-efficacy*) blir av Bandura (1997) beskrevet som den viktigste komponenten i sosial *kognitiv teori*, og er blitt benyttet som forklaringsramme for menneskelig handling, utvikling og læring. Bandura (1995, p.2) har definert begrepet som: “the belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations”. I følge Danielsen (2010), har Bandura har konsentrert forskningsarbeidet rundt spørsmål om hvordan mestringsforventninger hjelper folk til å få innflytelse over tankeprosesser og atferdsmønstre, og han er opptatt av hvilke mekanismer som gjør det mulig at kunnskap kan omdannes til handling.

Fordi mestringsforventninger er basert på tro og ikke evner, har det ingen sammenheng med en persons faktiske evner eller kapasitet (Bandura, 1997). Noen mennesker kan ha lave evner, men hvis de har høye mestringsforventninger, er det mer sannsynlig at de fortsetter å prøve og gjøre en større innsats. Å øke innsatsen og ikke gi opp, resulterer vanligvis i suksess, som i sin tur styrker troen på deres evner. På den annen side, vil folk med høy kapasitet og lave mestringsforventninger uunngåelig mislykkes når det gjelder oppgaver som krever innsats og tidsbruk, fordi de ikke tror de er i stand til å utføre handlinger selv om de er fullt i stand til å gjøre det. Fordi individer handler kollektivt så vel som individuelt, kan

mestringsforventninger være både en personlig og en sosial konstruksjon for en gruppe (Danielsen, 2010).

6.3 Mestringsforventninger knyttet til lærere

Basert på sosial kognitiv teori kan mestringsforventninger hos lærere defineres som lærernes individuelle tro på sin egen evne til planlegge, organisere og gjennomføre aktiviteter som er nødvendige for å oppnå gitte pedagogiske mål (Skaalvik & Skaalvik, 2007). På grunnlag av Bandura definisjon av mestringsforventninger, er flere instrumenter utviklet for måle læreres mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Mestringsforventninger kan deles inn i ulike kategorier. En person kan for eksempel ha stor tro på at vedkommende mestrer å ha en god klasseledelse, men ikke nødvendigvis at vedkommende har stor tro på at han kan mestre å gi tilpasset opplæring til alle.

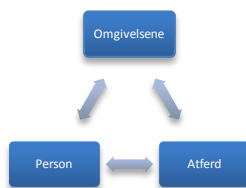
Ut fra en analyse av rolleforventninger i norske skoler har Skaalvik og Skaalvik (2007) utviklet en flerdimensjonal 24-element norsk skala for mestringsforventninger knyttet til lærere som måler mestringsforventninger med seks dimensjoner bestående av fire items hver. I studien har det blitt valgt å benytte tre dimensjoner, henholdsvis mestringsforventninger knyttet til undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring

Mestringsforventninger for undervisning kan defineres som om man greier å forklare sentrale temaer i fagene slik at selv de svakeste elevene forstår, om man greier å gi god veiledning og undervisning til alle elevene uavhengig av deres evner, om man greier å svare på elevenes spørsmål slik at de forstår vanskelige problem, og om man greier å forklare fagstoff slik at de fleste elevene forstår grunnleggende prinsipper. *Mestringsforventninger for klasseledelse* kan defineres som om man greier å opprettholde disiplin i hvilken som helst klasse eller gruppe av elever, om man greier å håndtere selv de mest aggressive elevene, om man greier å få elever med atferdsproblemer til å følge klassroomsregler, og om man greier å få alle elevene til å oppføre seg positivt og respektere lærerne. *Mestringsforventninger for tilpasset opplæring* kan defineres som om man greier å tilpasse undervisningen og oppgavene til elevenes individuelle behov, om man greier å gi realistiske utfordringer til alle elevene til tross for at klassen har elever på ulike nivå, om man greier å gi tilpasset undervisning til spesielt svake elever mens du samtidig ivaretar resten av klassen, og om man greier å organisere elevenes læringsarbeid slik at både streke og svake elever får oppgaver som er tilpasset deres nivå.

6.4 Triadisk resiprok determinisme

Triadisk resiprok determinisme er en sentral faktor i Banduras sosiale læringsteori. Teorien har som funksjon å forklare hvordan individets mestringsforventninger påvirker resultatet av læring. Måten mennesker fungerer på er et produkt av innflytelse fra både interne og eksterne faktorer (Bandura, 1986; Pajares, 2002; Woolfolk, 2004). I følge Bandura (1997), skjer menneskelig læring gjennom gjensidig interaksjon mellom atferd, personlige forhold og forhold i omgivelsene som illustrert i Figur 1. *Personlige faktorer* omhandler kognitive, følelsesmessige og biologiske faktorer som lærernes mestringsforventninger og personlige læringsmål. *Atferd* omhandler individuelle handlinger, valg og verbale utsagn som lærernes innsats når det gjelder undervisning, medarbeidersamtalen og så videre. *Omgivelser* omhandler sosial kontekst og fysisk miljø, konsekvenser av egne handlinger og tilbakemeldinger.

Figur 1. Banduras modell for hvordan atferd, personlige faktorer og omgivelsene samhandler



For å illustrere hvorfor denne gjensidige interaksjonen mellom atferd, personlige forhold og forhold i omgivelsene er viktig i en medarbeidersamtalsituasjon i forhold til tydelig målsetting, så vil både læreren (person), lederen (omgivelser) og medarbeidersamtalen som medium (atferd) kunne påvirke hverandre gjensidig i en samhandling som i Figur 1. Dersom for eksempel lederen stiller et spørsmål til læreren om vedkommende har satt tydelige mål for hvordan den overordnede kan bistå med å gi tilbakemeldinger angående ens måte å løse oppgaver på, så kan måten lederen stiller dette spørsmålet på, kunne påvirke læreren til å sette tydeligere mål for sine handlinger. Dette kan igjen påvirke lederen med sine videre spørsmål til læreren i samtalsituasjonen. I denne forbindelse vil også hvilken type mal lederen benytter i sine samtaler vedrørende medarbeidersamtalen, kunne være med på å påvirke interaksjonen mellom lærer og leder, fordi samtalen kan sees på som et mediert verktøy.

Medierende verktøy er kollektive, og det er gjennom å komme i kontakt med disse at mennesker lærer å tenke og handle innenfor rammen for en bestemt kultur eller et bestemt samfunn (Bråten, 2002). Medierende verktøy fungerer som betydningsbærende rastere som gjør det mulig å oppfatte visse aspekter av omverdenen og å kommunisere om dem (Bråten, 20012). Uttrykt på en annen måte kan medierende verktøy ses på som strukturerende ressurser (Lave 1988, Giddens 1984) som benyttes for å ordne og kategorisere i tråd med bestemte mønstre. Schoultz (1988) beskriver læring i et sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv, og som tilegnelse og mestring av kommunikative og tekniske verktøy. Disse redskapene fungerer som medierende verktøy i sosial praksis. Å lære seg å sette seg tydelige mål i medarbeidersamtalen betyr for eksempel da å tilegne seg begreper og å kunne anvende de redskaper som passer i en viss situasjon med den kommunikative og fysiske forutsetningen som gjelder. Teorigrunnlaget for dette perspektivet kan vi finne hos blant annet Vygotsky (1978, 1986, 2001), Bakhtin (1981, 1986), Rogoff (1990) og Wertsch (1991).

6.5 Kilder til mestringsforventninger

I følge Bandura (1997), utvikles mestringsforventninger hovedsakelig gjennom fire kilder. Kilde nummer en er *selvopplevde mestringserfaringer*. Mestringsforventninger blir formet gjennom gjentatte, vellykkede- eller mislykkede forventninger (Bandura, 1997). Høye mestringsforventninger kombinert med forventning om belønning for å utføre aktiviteten øker motivasjonen optimalt (Bandura, 1997). Kilde nummer to er *overtalelse/ oppmuntring*. Sosial oppmuntring og støtte fra andre kan bidra til en økning i opplevde mestringsforventninger (Bandura, 1997). Bandura vektlegger imidlertid at overtalelsen må være innenfor realistiske grenser og at effekten vil være sterkere hvis modellen er attraktiv. Kilde nummer tre er *observasjon*. Enkeltpersoner vurderer sine mestringsforventninger i forhold til personlige standarder og hva ytelsene gjør i forhold til andre (Bandura, 1997). Kilde nummer fire er *egen vurdering av fysikk- og følelsesliv i møte med oppgaver*. Sterke emosjonelle reaksjoner i forhold til oppgaver gir holdepunkt for å si om man vil lykkes eller feile. Hvis man for eksempel opplever kroppslige reaksjoner som svetting eller skjelving, vil det å observere slike reaksjoner i seg selv kunne redusere mestringsforventningen (Bandura, 1997).

6.6 Oppsummering

I dette kapitlet ble det redegjort for Banduras (1997) teori om mestringsforventninger. Det ble sagt litt om hvordan mestringsforventninger kan være relevant i forhold til læreryrket. Videre ble det redegjort for teori om triadisk resiprok determinisme og de fire kilder til mestringsforventninger, da dette er sentrale faktorer i masteroppgaven. I denne forbindelse ble det nevnt at medarbeidersamtalen kan bli sett på som et medierende verktøy. Hensikten med redegjørelsen ovenfor, er at den er relevant for problemstillingen i studien, det vil si for å kunne belyse om bruk av tydelige mål i medarbeidersamtalen er relatert til læreres mestringsforventninger i jobben når det gjelder undervisning, klasseledelse og tilpasset undervisning.

7. OPPSUMMERING AV TEORI OG UTLEDNING AV HYPOTESER

7.1 Innledning

I det foregående har det blitt redegjort for det teoretiske grunnlaget for studien. På bakgrunn av dette blir nå hypoteser utledet. Hypotesene er relatert til de avhengige variablene mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse, tilpasset opplæring, selvbestemmelse og kompetanseutvikling, og til de uavhengige variablene resultatmål, fremtid arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen. For å gi i en god oversikt blir det referert til den teoretiske bakgrunnen for hypotesene. Hypotesene gir uttrykk for forventninger om predikasjon mellom variabler i undersøkelsen. Hypotesene er nært forbundet med de tre problemstillingene til oppgaven. Det er derfor hensiktsmessig å repetere disse nedenfor:

1. Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere læreres mestringsforventninger?
2. Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere læreres selvbestemmelse?
3. Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere læreres kompetanseutvikling?

Videre under henholdsvis punkt 7.2, 7.3 og 7.4, vil hypotesene bli presentert.

7.2 Hypoteser om mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring

Gjennom teori har jeg funnet forskning om forholdet mellom tydelig målsetting (Bandura og Cervone, 1983; Hoff og Holving, 2002) og mestringsforventninger (Bandura, 1997). Dersom medarbeidersamtalen skal fungere som et verktøy for målstyring, er det ifølge teori om BSC (Hoff og Holving, 2002) viktig at alle oppgaver skal være forankret i mål. Mål og resultatmålingen må være forstått og akseptert av den som har ansvaret for å nå målene, og målformuleringene må være tydelige, realistiske og tidsbestemte, og helt konkret beskrive hvilke resultatbidrag den enkelte er ansvarlig for (Hoff og Holving, 2002). Er målene diffuse og ikke målbare mister de sin vesentligste funksjon som fremtidig målestokk (Bandura og Cervone, 1983). I følge Bandura (1997), skjer menneskelig læring gjennom gjensidig interaksjon mellom atferd, personlige forhold og forhold i omgivelsene. Videre, i følge Bandura (1997), utvikles mestringsforventninger hovedsakelig gjennom fire kilder. Kilde nummer en er *selvopplevde mestringserfaringer*. Mestringsforventninger blir formet gjennom gjentatte, vellykkede- eller mislykkede forventninger (Bandura, 1997). Kilde nummer to er *overtalelse/ oppmuntring*. Sosial oppmuntring og støtte fra andre kan bidra til en økning i

opplevde mestringsforventninger (Bandura, 1997). Kilde nummer tre er observasjon. Enkelt personer vurdere sine mestringsforventninger i forhold til personlige standarder og hva ytelsene gjør i forhold til andre (Bandura, 1997). Kilde nummer fire er *egen vurdering av fysikk- og følelsesliv i møte med oppgaver*. Sterke emosjonelle reaksjoner i forhold til oppgaver gir holdepunkt for å si om man vil lykkes eller feile (Bandura, 1997).

Moskowitz og Grant (2009) har videre vist at mål gir en følelse av å ha kontroll over egne omgivelser og mening i forhold til hvorfor man handler som man gjør i interaksjon med sine omgivelser. Sett i forhold til Banduras forskning er det derfor rimelig å anta at lærernes tydelige målsetting i medarbeidersamtalen når det gjelder resultatmål, fremtidige arbeidsmål, resultatmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen kan være positivt relatert til mestringsforventninger for undervisning. Dette betyr at dersom en lærer sammen med sin rektor har satt et tydelig mål i medarbeidersamtalen for hvordan klasser skal undervises, kan dette føre til at lærerne i større grad opplever at de lykkes i undervisningen.

Videre, sett i forhold til Banduras forskning, er det rimelig å anta at lærernes tydelige målsetting i medarbeidersamtalen når det gjelder resultatmål, fremtidige arbeidsmål, resultatmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen kan være positivt relatert til mestringsforventninger for klasseledelse. Dette betyr at dersom en lærer sammen med sin rektor har satt et tydelig mål i medarbeidersamtalen for hvordan klasser skal ledes, kan dette føre til at lærerne i større grad opplever at de lykkes i klasseledelse.

Til sist, sett i forhold til Banduras forskning, er det rimelig å anta at lærernes tydelige målsetting i medarbeidersamtalen når det gjelder resultatmål, fremtidige arbeidsmål, resultatmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen kan være positivt relatert til mestringsforventninger for tilpasset opplæring. Dette betyr at dersom en lærer sammen med sin rektor har satt et tydelig mål i medarbeidersamtalen for hvordan klasser skal få tilpasset opplæring, kan dette føre til at lærerne i større grad opplever at de lykkes med å gi tilpasset opplæring.

H1a: Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres mestringsforventninger for undervisning.

H1b. Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres mestringsforventninger for klasseledelse.

H1c Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres mestringsforventninger for tilpasset opplæring.

7.3 Hypoteser om selvbestemmelse

Gjennom teori har jeg funnet forskning om forholdet mellom tydelig målsetting (Bandura og Cervone, 1983; Hoff og Holving, 2002 Moskowitz og Grant (2009)) og selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1996 og Ryan og Deci, 2000). Dersom medarbeidersamtalen skal fungere som et verktøy for målstyring, er det ifølge teori om BSC (Hoff og Holving, 2002) viktig at alle oppgaver skal være forankret i mål. Mål og resultatmålingen må være forstått og akseptert av den som har ansvaret for å nå målene, og målformuleringene må være tydelige, realistiske og tidsbestemte, og helt konkret beskrive hvilke resultatbidrag den enkelte er ansvarlig for (Hoff og Holving, 2002). Er målene diffuse og ikke målbare mister de sin vesentligste funksjon som fremtidig målestokk (Bandura og Cervone, 1983). I følge OIT-teorien til Deci og Ryan (1985) hevdes det at internalisering skjer naturlig hos mennesker. Deci & Ryan (1996) deler motivasjon inn i seks typer som varierer i graden av selvbestemmelse: Internalisering refererer til den aktive forsøk på å forvandle ytre motiv til personlig sluttete verdier. Dermed assimileres atferdsmessige forskrifter som opprinnelig var eksterne. BNT- teorien fokuserer på sin side på grunnleggende psykologiske behov som er iboende i mennesker. BNT har fra begynnelsen vært en viktig faktor av SDT (Deci og Ryan, 2002), og bygger på behovet for selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet. Behovet for kompetanse vil si det samme som opplevelsens av mestring av aktivitet, og forklarer at atferd ikke trenger ytre forsterkning. Behovet for kompetanse involverer forståelse av hvordan man skal oppnå forskjellige resultater, og følelsen av mestring når man utfører jobben. Behovet for sosial tilhørighet involverer utvikling av sikkerhets- og tilfredsstillende forbindelser med andre i fellesskapet. Behovet for selvbestemmelse vil si at man ønsker å ha valg og frihet uten press, at man er opphav til egne handlinger, samt at man dermed kan handle ut fra egne interesser og verdier. Ved at man tilfredsstiller de basale behovene, vil man øke muligheten for opprettholdelse av aktivitet på grunn av dette.

Moskowitz og Grant (2009) har videre vist at mål gir en følelse av å ha kontroll over egne omgivelser og mening i forhold til hvorfor man handler som man gjør i interaksjon med sine omgivelser. Sett i forhold til Deci og Ryans forskning er det derfor rimelig å anta at lærernes tydelige målsetting i medarbeidersamtalen når det gjelder resultatmål, fremtidige arbeidsmål, resultatmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen kan være positivt relatert til opplevelsen av selvbestemmelse i jobben. Dette betyr at dersom en lærer sammen med sin rektor har satt et tydelig mål i medarbeidersamtalen for hvordan vedkommende kan være med på å påvirke hvordan arbeidsoppgavene skal utføres, kan dette føre til at lærerne i større grad opplever at de er selvbestemmende i jobben.

H2a: Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres selvbestemmelse.

7.4 Hypoteser om kompetanseutvikling

Gjennom teori har jeg funnet forskning om forholdet mellom tydelig målsetting (Bandura og Cervone, 1983; Hoff og Holving, 2002; Moskowitz og Grant, 2009) og kompetanseutvikling forstått som faglig støtte (Hoff og Holving, 2002; Spreitzer 1992). Dersom medarbeidersamtalen skal fungere som et verktøy for målstyring, er det ifølge teori om BSC (Hoff og Holving, 2002) viktig at alle oppgaver skal være forankret i mål. Mål og resultatmålingen må være forstått og akseptert av den som har ansvaret for å nå målene, og målformuleringene må være tydelige, realistiske og tidsbestemte, og helt konkret beskrive hvilke resultatbidrag den enkelte er ansvarlig for (Hoff og Holving, 2002). Er målene diffuse og ikke målbare mister de sin vesentligste funksjon som fremtidig målestokk (Bandura og Cervone, 1983).

Det å bruke medarbeidersamtalen som kompetanseutviklingsverktøy, innebærer at alle oppgaver skal være forankret i mål og at målene er det viktigste verktøy man har når det gjelder å planlegge og å prioritere (Hoff og Holving, 2002). I denne forbindelse bør medarbeideres opplæringsbehov knyttes til nye arbeidsmål og det skal planlegges utvikling innen eget fagområde. Medarbeidersamtalen skal ansvarliggjøre medarbeideren til selv å utvikle seg og å tilegne seg nye ting. Spreitzer (1992) hevder at følelsen av kompetanse og selvbestemmelse er sentrale for indre motivasjon. Han bruker begrepet ”indre oppgave

motivasjon”, og refererer til ”oppgave” som et sett av aktiviteter rettet mot en hensikt eller mål.

Moskowitz og Grant (2009) har videre vist at mål gir en følelse av å ha kontroll over egne omgivelser og mening i forhold til hvorfor man handler som man gjør i interaksjon med sine omgivelser. Sett i forhold til Spreitzers forskning og Hoff og Holvings teori er det derfor rimelig å anta at lærernes tydelige målsetting i medarbeidersamtalen når det gjelder resultatmål, fremtidige arbeidsmål, resultatmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen kan være positivt relatert til kompetanseutvikling forstått som faglig støtte. Dette betyr at dersom en lærer sammen med sin rektor har satt et tydelig mål i medarbeidersamtalen for hvordan vedkommende kan utvikle sin kompetanse forstått som faglig støtte, så kan dette føre til at lærerne i større grad opplever at de er greier å utvikle sin kompetanse i forhold til de felt som studien omhandler.

H3a: Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres kompetanseutvikling.

8. METODE

8.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg først kort redegjøre for valg av metode gjennom noen betraktninger om fordeler og ulemper ved spørreskjemaer. Videre vil jeg beskrive utvalget, målinger og datainnsamlingen. Til sist blir det redegjort for etiske vurderinger.

8.2 Valg av metode

Valg av *forskningsdesign* innebærer blant annet å velge hvilke variabler og begrep, individer og situasjoner som skal undersøkes (Lund, 2002). Forskningsdesignet i denne masteroppgaven baserer seg på kvantitativ, deduktiv tilnærming. Ved valg av design er det viktig å se på hva slags teori som skal testes ut. På grunn av det store informasjonsbehovet i problemstillingene i undersøkelsen som er beskrevet i teoridelen, og begrenset tid til rådighet, har jeg valgt å bruke et *ett tidspunkts-tverrsnittsstudie* og spørreskjema (Ringdal, 2009).

Det at medarbeidersamtalen er et velkjent fenomen i videregående skole, og det at det fantes en mal fra Utdanningsetaten i Oslo (2011) med standardiserte spørsmål som skal stilles i medarbeidersamtalen, gjorde at det falt seg naturlig å lage en spørreundersøkelse ut fra denne malen. Siden malen bygger på balansert målstyring og på mange måter dekker den teorien som det er redegjort for i teoridelen, vil innholdsvaliditeten antakelig være akseptabel. Det er likevel flere mulige feilkilder ved postale surveys. Judd, Smith og Kidder (1991) nevner blant annet lav svarprosent, manglende nøyaktighet i svarene, nærvær av andre under besvarelsen, manglende mulighet til å korrigere misforståelser eller svare på spørsmål som potensielle feilkilder.

Cook og Campells validitetssystem ble benyttet på grunn av validiteten i undersøkelsen. Det er vanlig å benytte dette systemet når en gjennomfører en kvantitativ undersøkelse (Lund, 2002). Validitetssystemet er utviklet innenfor kausal forskning, men Lund påpeker at deler av systemet også er relevant for beskrivende forskning der en skal undersøke sammenhengen mellom begreper. Systemet omfatter fire typer validitet i forbindelse med kvantitative undersøkelser: Statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet.

Statistisk validitet dreier seg om hvorvidt en kan trekke slutninger om sammenheng mellom variabler. Lund (2002) nevner to kriterier som må være oppfylt dersom undersøkelsen skal ha god statistisk validitet: for det første at sammenhengen er statistisk signifikant og for det

andre at den er rimelig sterk. Statistisk validitet blir vurdert under kapittel 8.6 om Dataanalyse og i resultatdelen.

Indre validitet dreier seg om gyldigheten til slutninger om kausale forbindelser mellom variabler i en undersøkelse. I et beskrivende ikke-eksperimentelt design, er indre validitet ifølge Lund (2002) en irrelevant størrelse. Selv om det er en positiv korrelasjon mellom to eller flere variabler, betyr ikke dette at det nødvendigvis er en kausal forbindelse mellom dem.

Begrepsvaliditet dreier seg om hvor godt de operasjonaliserte variablene (måleinstrumentet) samsvarer med begrepet slik det er definert teoretisk. Trusler mot begrepsvaliditet er systematiske og tilfeldige målefeil (Lund, 2002). Begrepsvaliditeten til undersøkelsen vil bli diskutert i kapittel 8.5 Målinger.

Ytre validitet dreier seg om undersøkelsens gyldighetsområde (Kleven, 2002). Det vil si hvor generaliserbare resultatene er i forhold til den populasjonen som utvalget er ment å representere. Dette vil bli diskutert i kapittel 8.4 Utvalg.

8.3 Datainnsamling

Det som kjennetegner høyt *standardiserte spørreundersøkelser*, slik som har blitt benyttet i denne oppgaven, er at alle som blir spurt får identiske spørsmål framført på samme måte (Ringdal, 2009). Formålet med høy grad av standardisering er, ifølge Ringdal, å eliminere tilfeldige målefeil og det å gi pålitelige data. Det ble foretatt en pilottest i forkant av undersøkelsen, slik at eventuelle feil og misforståelser kunne ryddes av veien. Videre ble det sendt et informasjonsbrev med spørreundersøkelsen som vedlegg til samtlige skoleledere man ønsket å få med i studien, samt godkjennelsesbrev angående personvern fra NSD. Det ble mottatt positiv respons fra ti-, negativ respons fra tolv- og ingen respons fra fire skoleledere. Man anså aksepten via mail eller muntlige avtale fra disse som god nok dokumentasjon som avtale partene imellom. De lærere som ble forespurt, fikk eget informasjonsbrev ved siden av spørreundersøkelsen, samt godkjenningsbrevet fra NSD. I og med at det ikke ble gitt tilgang til å utføre spørreundersøkelsen i bundet tid på de respektive skolene, gjorde at spørreskjemaene måtte avleveres i posthyllene til lærerne med et følgebrev der det stod poengtert at undersøkelsen var frivillig, og ikke noe rektorene ved de respektive skoler forventet at de skulle svare på. Det ble satt av to uker til datainnsamlingen, men i praksis ble denne perioden forlenget med åtte uker fordi svarprosenten på de to opprinnelige skolene i

utvalget ble mye lavere enn forventet. Utvalget måtte etter hvert utvides med åtte videregående skoler. For å sikre mest mulig lik administrasjon av spørsmålene reiste masteroppgavens forfatter selv rundt på skolene, og å dele ut spørreskjemaene via posthyllene til lærerne. Vedkommende valgte å mangfoldiggjøre og å distribuere skjemaene selv, slik at de tre skalaene per undersøkelse kunne settes i forskjellig rekkefølge, slik at dette kunne være med på å styrke validiteten til undersøkelsen. På denne måten unngikk man å miste kontroll over datainnsamlingen. Det opplevdes underveis som noe arbeidskrevende å for å få inn spørreskjemaene til undersøkelsen, da det virker som om det er en vanlig holdning blant skoleledere i Osloskolen om å ikke være villig til å gi noe av lærernes fellestid til gjennomføre undersøkelser som ikke er pålagt fra Utdanningsetaten. Inntrykket til er uansett at de lærerne som deltok i undersøkelsen tok den seriøst. På grunn av de refererte problemene med datainnsamlingen, er det usikkert om utvalget er representativt for populasjonen. Dette gjør at Cook and Campells krav om ytre validitet blir svekket i denne undersøkelsen (Lund 2002)

8.4 Utvalg

Populasjonen i undersøkelsen er definert som lærere videregående skoler i Oslo. Utvalget i studien besto av 100 lærere (47% kvinner, 53% menn) fra 10 videregående skoler i Oslo. Det ble kun valgt ut lærere fra offentlige skoler fordi disse bruker BSC som styringssystem. For å forsøke å oppnå en viss representativitet ble det valgt lærere fra forskjellige deler av Oslo, samt lærere fra ulike linjetyper (45% tilknyttet yrkesfaglig linje, 53% tilknyttet studiespesialiserende linje, 2% tilknyttet annet). 22% av lærerne var i alderskategorien -29 år, 48% i - 30-49 år og 30% i - 50-79 år. Videre, når det gjelder utdanning så svarte 98% av lærerne at de hadde universitets- eller høyskoleutdanningsnivå, mens 2% svarer at de hadde videregående skole nivå. Når det gjelder ansiennitet så svarte 1% at de hadde vært ansatt i -1 år, 64% i 2-10 år, 20% i 11-20 år og 15% i 21 år-. Det har kun blitt benyttet svar fra respondenter som har hatt medarbeidersamtalen i 2012, da dette syntes viktig for undersøkelsen på grunn av tidsspennet i forhold til hukommelsen hos lærerne. Etter å ha fått godkjent prosjektet av *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)*, ble forespørsel sendt via mail til diverse rektorer i videregående skole, med begrunnelse for hvorfor det var ønsket å få foreta en spørreundersøkelse når det gjelder lærerne ved skolen. Utvalget kan tilsynelatende se representativt ut, men det er likevel verdt å merke seg at det ble foretatt et

formålstjenelig utvalg (ikke sannsynlighetsutvalg) og at resultatene derfor ikke er direkte generaliserbare til populasjonen.

8.5 Målinger

Det ble benyttet tre ulike instrumenter i studien. To av disse, *læreres mestringsforventninger* og *læreres selvbestemmelse i jobben*, er anerkjente skalaer som tidligere er brukt i forskning. Dette kan ha bidratt til å styrke studiens reliabilitet og begrepsvaliditet. Den tredje skalaen, *læreres tydelige målsetting i forhold til medarbeidersamtalen*, er utarbeidet i forbindelse med den foreliggende undersøkelsen. Nedenfor presenteres hver av disse tre *instrumentene*;

1) *Instrument 1: Læreres mestringsforventninger* (se appendiks B2) har blitt målt ved en flerdimensjonal 24 -items norsk skala laget av Skaalvik & Skaalvik (2007). Skalaen har opprinnelig seks dimensjoner, målt ved fire elementer hver. Dimensjonene jeg har benyttet i min undersøkelse angående begrepet mestringsforventninger er:

- a. Undervisning (spørsmål 1, 2,3,4). Eks. spørsmål 1: "Hvor sikker er du på at du klarer å forklare sentrale temaer i fagene slik at selv de svakeste elevene forstår".
- b. Klasseledelse (spørsmål 5,6,7,8). Eks. spørsmål 5: "Hvor sikker er du på at du mestrer å opprettholde disiplin i hvilken som helst klasse eller gruppe av elever?".
- c. Tilpasset opplæring (spørsmål 9,10,11,12). Eks. spørsmål 9: "Hvor sikker er du på at du kan tilpasse undervisningen og oppgavene til elevenes individuelle behov ?".

Skalaen angående de tre dimensjonene er laget med tanke på Banduras anbefalinger når det gjelder hvordan man skal konstruere spørsmål, inkludert barrierer når det gjelder utformingen av spørsmålsformuleringer. Svarene ble gitt på en 7-trinns skala fra "ikke sikker i det hele tatt" (1) til "absolutt sikker" (7). Skalaene er derfor på ordinalnivå. De seks subskalaene er omfattende beskrevet andre steder for eksempel hos Skaalvik og Skaalvik (2007) som også undersøker validiteten til skalaen. Mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring som begrep, blir operasjonalisert i kapittel 6, Mestringsforventninger.

2) *Instrument 2: Læreres selvbestemmelse* (se appendiks B4) i jobben ble målt med en en-dimensjonal 3-items skala laget av Morgenson et al. (2006). Skalaen har en dimensjon: *Jobbautonomi* (spørsmål 28, 29, 30). Eks. 28: "Hvor ofte i løpet av de siste ukene har du tenkt

at jobben tillater at du tar egne beslutninger om hvordan du legger opp arbeidet?” Svarene ble gitt på en 5-trinns skala fra “aldri” til “hele tiden”. Selvbestemmelse som begrep blir operasjonalisert i kapittel 5, Selvbestemmelse (SDT). Også her er skalaene på ordinalnivå.

Når det gjelder instrumentet som ble konstruert i forbindelse med undersøkelsen, angående tydelig målsetting i medarbeidersamtalen, så er denne bygget på Utdanningsetatens mal for bruk av medarbeidersamtalen i Osloskolen, og alt dette baserer seg på BSC som styringssystem, slik det har blitt redegjort for i teoridelen. Dette er med på å styrke begrepsvaliditeten. Kriteriene for å velge ut spørsmål fra Oslo kommune –Utviklings- og kompetanseetaten sin mal for medarbeidersamtale (2011), var å velge spørsmål til spørreundersøkelsen som man har oppfattet som spesielt viktige for medarbeidersamtalen med dets tydelige målsetting og kompetanseutvikling, og som ikke minst var mulige å omformulere til spørsmål om temaene som omhandles.

3) *Instrument 3: Læreres tydelige målsetting når det gjelder medarbeidersamtalen* (se appendiks B3) er målt med 15 -item - De fem dimensjonene består av flere elementer hver; Dim.1- to elementer, Dim. 2- tre elementer, Dim.3- tre elementer, Dim.4- tre elementer og Dim 5- fire elementer. Responsformatet er på en 5-trinns-skala fra “Ikke i det hele tatt” til “I svært stor grad”. Skalaen har derfor tallverdier på ordinalnivå.

Dimensjonene som har blitt benyttet i undersøkelse angående begrepet tydelig målsetting har fire dimensjoner: *resultatmål* (spørsmål 13, 14). Eks. 13: “I hvor stor grad hadde du tydelige arbeidsmål i forrige periode?, *fremtidige arbeidsmål* (spørsmål 15, 16, 17). Eks. spørsmål 15: “I hvor stor grad ble det avtalt tydelige arbeidsmål for neste skoleår, *organisering av arbeidet* (spørsmål 18, 19, 20). Eks. spørsmål 18: “I hvor stor grad har du satt tydelige mål for hvilke andre arbeidsoppgaver du kunne tenke deg å gjøre), *samarbeid med ledelsen* (spørsmål 21, 22 og 23). Eks. spørsmål 21: “I hvor stor grad ble det satt tydelige mål for hvordan din overordnede kan bistå deg med den hjelp du trenger i ditt daglige arbeid?”. Alle disse fire begrepne blir operasjonalisert i kapittel 4, Medarbeidersamtalen som målstyringsverktøy. Dimensjonen som har blitt benyttet i undersøkelsen angående begrepet kompetanseutvikling (spørsmål 24, 25, 26, 27). Eks. spørsmål 24: ”I hvilken grad ble tydelige mål satt for hva som eventuelt kan gjøres annerledes i det daglige når det gjelder å skape mer læring og utvikling?” Dette begrepet blir operasjonalisert i kapittel 4, Medarbeidersamtalen som kompetanseutviklingsverktøy.

8.6 Dataanalyse

Til å gjennomføre analysene ble analyseverktøyet SPSS 18 (Statistics Package for Social Sciences) benyttet. Først ble det gjennomført en deskriptiv analyse av alle itemene i undersøkelsen for å undersøke om resultatene har gode nok statistiske egenskaper til at en kan analysere tallene videre med statistiske prosedyrer. I denne forbindelse er det nødvendig at tallene for hvert item er tilnærmet normalfordelte (Christophersen 2012). Skewness og kurtosis er et tallmessig uttrykk for om hvorvidt en fordeling er normalfordelt eller ikke (Hinkle m.fl, 2003). I de statistiske prosedyrene som var tenkt å gjennomføres videre, er det en forutsetning at variablene er normalfordelt. I appendiks C1 er alle fordelingene for alle items undersøkt med deskriptiv statistikk og alle skewness og kurtosisverdier ligger mellom -1 og 1. Dette indikerer at avviket fra normalfordeling er lite (Christophersen, 2012). I spørreskjemaet er tallverdiene på ordinalnivå og disse skulle ideelt sett analyseres med ikke-parametriske statistiske tester. Pedahzur (1997) understreker imidlertid at ordinalvariabler kan analyseres med parametriske tester dersom fordelingene er symetriske (normalfordelt). Det ble derfor valgt å gjennomføre parametriske tester videre i analysen av variablene.

Først ble det gjennomførte flere eksplorerende faktoranalyser for å undersøke hvorvidt dimensjonaliteten i datasette samsvarte med de teoretiske begrepene. Det finnes flere måter å gjennomføre en faktoranalyse, men det ble valgt standardmetoden *Principal Component Analysis*, for å bestemme antall faktorer (Osborne, 2005). Hensikten med faktoranalysen var å undersøke hvorvidt det var forsvarlig å slå sammen flere item til summevariabler som kunne brukes videre i analysene. Samtidig bidrar faktoranalyse til å sikre begrepsvaliditeten i undersøkelsen (såkalt divergent validitet). Det ble valgt å undersøke relaterte teoretiske begreper sammen, henholdsvis en analyse for mestringsforventninger angående undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring, en analyse for selvbestemmelse, og en analyse for begrepene relatert til tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående kompetanseutviklingsverktøy. Videre ble korrelasjonsanalyser av summevariabler gjennomført for å finne samvariasjon mellom ulike variabler som var tenkt å bli benyttet som avhengige og uavhengige variabler i hypotesetestingen. Samt unngå at det var multikolinearitet i datasettet. Til sist ble de teoretiske utledede hypotesene testet med multipel regresjonsanalyser. Samlet sett tilfredsstillende derfor undersøkelsens dataanalyser Cook and Campells krav om statistisk validitet i denne typen undersøkelser.

8.7 Etiske vurderinger

I denne undersøkelsen handler etikk først og fremst om redelig overfor informantene som har svart på spørreskjemaene. Konfidensialitet er derfor viktig, og i denne undersøkelsen er respondentene anonymisert. Det var mulig å unngå en del av ulempene ved dette på grunn av postale surveys som metode, og at det ble valgt å foreta innlevering via posthyller/administrasjonen å levere ut skjemaene med konvolutt, slik at anonymiteten ble opprettholdt. Det skal ikke være mulig å spore tilbake til de 100 lærerne, de 10 skolelederne eller skolene de kommer fra i Oslo kommune. Videre ble tallkoder benyttet når det gjelder resultatdelen av oppgaven, og på den måten kommer ingen personopplysninger fram. Det er også viktig å innhente informert samtykke fra intervjuobjektene i forkant av et prosjekt. At samtykket er informert handler om at respondentene vet hva oppgaven handler om og hva den skal brukes til. Siden mine respondenter og deres overordnede ble informert angående personvern, via et godkjennelsesbrev fra *NSD*, samt at de fikk tilsendt i spørreundersøkelsen på forhånd, er jeg trygg på at det forskningsetiske er tilfredsstillende ivaretatt i dette prosjektet.

9. RESULTATER

9.1 Innledning

I dette kapitlet presenteres resultatene fra undersøkelsen. Under punkt 9.2 presenteres faktoranalyser av begrepene som er undersøkt, henholdsvis: 1) mestringsforventninger (3 dimensjoner), 2) selvbestemmelse (1 dimensjon), 3) medarbeidersamtalen som målstyringsverktøy (4 dimensjoner) og 4) medarbeidersamtalen som kompetanseutviklingsverktøy (1 dimensjon). Videre presenteres det under punkt 9.3 deskriptiv statistikk for sumvariabler, der blant annet reliabiliteten til variablene undersøkes i forhold til indre konsistens. Under punkt 9.4 og 9.5 blir henholdsvis korrelasjonsanalyse av sumvariabler og hypotesetesting med regresjonsanalyser foretatt.

9.2 Faktoranalyser

Det ble gjennomført flere eksplorerende faktoranalyser (principal component) for å undersøke hvorvidt dimensjonaliteten i datasettet samsvarte med de teoretiske begrepene. Som nevnt i metoddelen var skalaene allerede analysert med deskriptiv statistikk og det ble funnet at fordelingene var egnet til parametrisk statistikk. Det ble valgt å undersøke relaterte teoretiske begreper sammen, henholdsvis en analyse for mestringsforventninger og en analyse for selvbestemmelse. Tabell 1 og 2 viser resultatene fra faktoranalysen av henholdsvis mestringsforventninger og selvbestemmelse. Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) og Bartletts test ble benyttet i faktoranalysene. KMO er en statistisk teknikk/test som anvendes for å se om datasettet er egnet for faktoranalyse (Christophersen, 2012). KMO analyserer om et korrelasjonsmønster egner seg til faktoranalyse, mens Bartletts test er en signifikanstest som undersøker om alle bivariate korrelasjoner mellom variablene er 0.

Analysen av mestringsforventninger viste KMO verdi på .878 og Bartletts Test var signifikant ($p < .001$) (se appendiks C2). Dette indikerer at datamaterialet var egnet for faktoranalyse. Eksplorerende faktoranalyse av mestringsforventninger avdekket tre faktorer som tilfredsstilte Kaiser- Guttman kriterium for egenverdi større enn 1. De ulike faktorene hadde en egenverdi på henholdsvis 6.368, 1.664 og 1.327 og forklarte 78 % av variansen i itemene (se appendiks D2). Faktorladningen varierte fra henholdsvis .97 til .85 for faktor en, .93-.74, for faktor to og .92-.43 for faktor tre. Faktor-analysene bekreftet derfor de teoretiske antatte dimensjonene, noe som indikerer at det var forsvarlig å konstruere summeskårer for de respektive begrepene 1)

mestringsforventninger for undervisning, 2) mestringsforventninger for klasseledelse og 3) mestringsforventninger for tilpasset opplæring.

Tabell 1 Faktoranalyse av mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring

	Dimensjoner		
	1	2	3
12. Hvor sikker er du på at du kan organisere elevenes læringsarbeid slik at både sterke og svake elever får oppgaver som er tilpasset deres nivå?	.973	-.038	-.081
10. Hvor sikker er du på at du kan gi realistiske utfordringer til alle elevene til tross for at klassen har elever på ulike nivå.	.914	-.014	.046
11. Hvor sikker er du på at du kan tilpasse undervisning til spesielt svake elever mens du samtidig ivaretar resten av klassen.	.858	.055	.084
9. Hvor sikker er du på at du kan tilpasse undervisningen og oppgavene til elevenes individuelle behov.	.851	.046	.104
6. Hvor sikker er du på at du kan håndtere selv de mest aggressive elevene.	-.162	.931	-.002
7. Hvor sikker er du på at du kan få elever med atferdsproblemer til å følge klasseromsreglene.	.016	.867	.073
5. Hvor sikker er du på at du kan opprettholde disiplin i hvilken som helst klasse eller gruppe av elever.	.026	.804	.082
8. Hvor sikker er du på at du kan få alle elevene til å oppføre seg positivt og respektere lærerne.	.341	.741	-.125
3. Hvor sikker er du på at du kan svare på elevenes spørsmål slik at de forstår vanskelige problem.	-.094	.008	.926
4. Hvor sikker er du på at du kan forklare fagstoff slik at de fleste elevene forstår grunnleggende prinsipper.	.039	-.040	.874
1. Hvor sikker er du på at du kan forklare sentrale temaer i fagene slik at selv de svakeste elevene forstår.	.112	.071	.729
2. Hvor sikker er du på at du kan gi god veiledning og undervisning til alle elever uavhengig av deres evner.	.377	.135	.438

Oblimin rotering med Kaisernormalisering. Faktor 1 = Mestringsforventninger for undervisning, faktor 2 = Mestringsforventninger for klasseledelse (2), faktor 3 = Mestringsforventninger for tilpasset opplæring

Samme prosedyre for faktoranalyse ble gjennomført på medarbeidersamtalen knyttet til tydelige målsetninger og medarbeidersamtalen som kompetanseutviklingsverktøy. Tabell 3 viser resultatene fra faktoranalysen. Analysen viste KMO-verdi på .697 og Bartlett's Test var signifikant ($p < .001$), (se appendiks C2). Dette indikerer at datamaterialet er egnet for faktoranalyse. Eksplorerende faktoranalyse av medarbeidersamtalen knyttet til tydelig målsetting avdekket fem faktorer som tilfredstilte Kaiser- Guttman kriterium for egenverdi større enn 1. Det ble gjennomført Oblimin rotering med Kaisernormalisering. Faktorladningen

varierte fra henholdsvis .90-.81 for faktor to, .81 til .60 for faktor en, .83 – .53 for faktor fire, 90-.51 for faktor tre og .85-.67 for faktor fem.

Tabell 3. Faktoranalyse av medarbeidersamtalen knyttet til tydelige målsetting (Spørsmål 13-23) og kompetanseutviklingsverktøy (Spørsmål 24- 27)

	Dimensjoner				
	1	2	3	4	5
21. I hvor stor grad ble det satt tydelige mål for hvordan din overordnede kan bistå deg med den hjelp du trenger i ditt daglige arbeid?	.814	.053	-.128	.068	.092
22. I hvor stor grad ble det satt tydelige mål for hvordan din overordnede kan bistå deg med å gi deg utfordrende, men oppnåelige arbeidsoppgaver?	.780	-.153	-.220	-.069	-.113
23. I hvor stor grad ble det satt tydelige mål for hvordan din overordnede kan bistå deg når det gjelder mer dypgående tilbakemeldinger angående din måte å løse oppgaver på?	.600	.010	-.050	.163	.061
16. I hvor stor grad framsto arbeidsmålene som tydelige og forståelige for deg?	.011	-.900	-.029	-.088	-.043
15. I hvor stor grad ble det avtalt tydelige arbeidsmål for neste skoleår?	.136	-.840	-.108	.056	-.144
17. I hvor stor grad var du og din leder enig om arbeidsmålene?	-.037	-.811	.159	-.043	.180
18. I hvor stor grad har du satt tydelige mål for hvilke andre arbeidsoppgaver du kunne tenke deg å gjøre?	-.010	.074	-.904	-.008	.027
20. I hvor stor grad har du satt tydelige mål for hvordan rammebetingelsene bør være, slik at du kan jobbe slik du mener er riktig?	.225	-.035	-.742	.128	-.042
19. I hvor stor grad har du satt tydelige mål for hvordan din overordnede kan bistå deg med å gi deg utfordrende, men oppnåelige arbeidsoppgaver?	.380	-.330	-.508	-.122	.133
27. I hvilken grad ble det satt tydelige mål for hvilket behov du har for faglig etterutdanning/ oppdatering for å kunne utføre arbeidsoppgavene dine på en forsvarlig måte?	-.010	-.034	-.038	.832	-.029
25. I hvilken grad ble det satt tydelige mål for hvilket behov du har for mer veiledning av lederen?	.062	.196	-.121	.801	.088
26. I hvilken grad ble det satt tydelige mål for hvilket behov du har for mer veiledning av kollegaer?	.290	-.015	.228	.736	-.229
24. I hvilken grad ble det satt tydelige mål for hva som eventuelt kan gjøres annerledes i det daglige når det gjelder å skape mer læring og utvikling?	-.153	-.210	-.451	.530	.292
13. I hvor stor grad hadde du tydelige arbeidsmål i forrige periode?	-.153	-.366	-.024	.184	.852
14. I hvor stor grad oppnådde du resultatene fra arbeidsmålene i forrige periode?	.288	-.123	.321	.184	.673

Oblimin rotering med Kaisernormalisering. Faktor 1= samarbeid med ledelsen, Faktor 2 = fremtidige arbeidsmål, Faktor 3 = organisering av arbeidet Faktor 4 = kompetanseutvikling og Faktor 5 = resultatmål

De ulike faktorene hadde en egenverdi på henholdsvis 5.300, 2.664, 1.623, 1.348 og 1.140 og forklarte 74 % av variansen i itemene (se appendiks C2). Faktoranalysene bekreftet derfor de teoretiske antatte dimensjonene i spørreundersøkelsen, noe som indikerte at det var forsvarlig å konstruere sumvariabler for begrepene 1) resultatmål 2) fremtidige arbeidsmål 3) organisering av arbeidet 4) samarbeid med ledelsen, og 5) kompetanseutvikling.

Fordi skalaen som var tenkt å måle selvbestemmelse bare besto tre spørsmål, ble det ikke kjørt faktoranalyse på denne dimensjonen. Det ble som alternativ gjennomført en korrelasjonsundersøkelse av de tre itemene (Pearsons produktmomentkorrelasjon, se appendiks C4) og det ble funnet høy korrelasjon mellom beslutningsautonomi og rekkelgeautonomi ($r=.71$, $p < .01$), høy korrelasjon mellom beslutningsautonomi og planleggingsautonomi ($r=.69$, $p < .01$) og høy korrelasjon mellom resultatautonomi og planleggingsautonomi ($r=.60$, $p < .01$). Selvbestemmelses-itemene ble derfor slått sammen til en sumvariabel for selvbestemmelse, i tabell 4 kommer det frem at reliabiliteten til sumvariabelen selvbestemmelse også er akseptabel ($\alpha = .87$).

9.3 Deskriptiv statistikk for sumvariabler

På bakgrunn av faktoranalysen ble det konstruert nye samlevariabler (sumvariabler). Tabell 4 viser deskriptiv statistikk av sumvariabler.

Tabell 4. Deskriptiv statistikk for sumvariabler

	N	Gjennomsnitt	Std. Avvik	Skewness	Kurtosis	Cronbachs Alfa
Selvbestemmelse	100	2.840	.66915	-.255	.241	.869
Mestringforventninger for undervisning	100	4.4600	.83388	-.187	.241	.837
Mestringforventninger for klasseledelse	97	3.9364	.98885	-.133	.245	.879
Mestringsforventninger for tilpasset opplæring	100	3.8650	1.05135	-.123	.241	.946
Resultatmål	97	2.4485	.63207	-.233	.245	.555
Fremtidige arbeidsmål	98	2.6276	.72186	-.173	.244	.789
Organisering av arbeidet	97	2.2199	.67295	.361	.245	.720
Samarbeid ledelsen	90	2.0167	.63356	.261	.254	.771
Kompetanseutvikling	100	1.9767	.60790	.741	.241	.728

Deskriptiv statistikk for sumvariablene viste skewness mellom $-.255$ og $.361$ og kurtosis mellom $.241$ og $.254$, dette indikerte at variablene var tilnærmet normalfordelte (se tabell 4). Reliabiliteten til sumvariablene ble undersøkt ved hjelp av Cronbachs alfa. Cronbachs alfa er en indikator for graden av indre konsistens i en undersøkelse (Ringdal, 2009). Indre konsistens er et mål på om det er samsvar (korrelasjon) mellom ulike testledd innenfor en variabel. Med andre ord om alle testleddene måler det samme. Det er vanlig å sette kriteriene for item total korrelasjon på $.20$ eller større dersom en skal beholde item i spørreundersøkelser. For Chronbachs alfa (α) anbefales det at den er $\alpha = .60$ eller høyere (Ringdal, 2009). Av tabellen ser man at de fleste av skalaene hadde akseptabel indrekonsistens reliabilitet, men at variabelen *resultatmål* hadde noe lav reliabilitet ($\alpha = .55$).

9.4 Korrelasjonsanalyse av sumvariabler

Tabell 5, nedenfor, gir en oversikt over korrelasjon (Pearsons r) av sumvariablene i undersøkelsen. Korrelasjon uttrykt i Pearsons r gir et tallmessig uttrykk for styrken og retningen i sammenhengen mellom variabler (Ringdal, 2009). Hensikten med korrelasjonsanalysen var derfor å undersøke den lineære sammenhengen mellom ulike variabelpar. For det første ble korrelasjonsanalyse gjennomført for å undersøke sammenhengen mellom variabler som det var teoretisk grunnlag for å benytte som avhengige og uavhengige variabler i hypotesetestingen, for å sjekke om det er grunnlag for å ha dem med i regresjonsanalysene. For det andre var det relevant å se om det var multikolaritet mellom de ulike uavhengige variablene i undersøkelsen. Det bør ikke være en multikolaritet som overstiger $r = .60$ mellom ulike uavhengige variabler, dersom en skal gjennomføre en regresjonsanalyse (Sannes, 2004).

Tabell 5: Korrelasjoner for alle sumvariabler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. MestringUnd								
2. MestringKlass	.50**							
3. MestringTilp.	.55**	.52**						
4. Resultatmål	.38**	.35**	.53**					
5. Fremtidige arbeidsmål	.39**	.42**	.39**	.45**				
6. Organisering av arbeidet	.43**	.15	.35**	.36**	.31**			
7. Samarbeid med ledelsen	.23*	.03	.34**	.35**	.31**	.50**		
8. Komp.utvikling	-.03	.05	.13	.35**	.18	.20*	.38**	
9. Selvbestemmelse	.36**	.34**	.32**	.26**	.07	.27**	.20	.08

1. Mestringsforventninger for undervisning. 2. Mestringsforventninger for klasseledelse. 3. Mestringsforventninger for tilpasset opplæring. 4 Resultatmål 5 Fremtidige arbeidsmål 6. Organisering av arbeidet. 7. Samarbeid med ledelsen. 8. Kompetanseutvikling 9. Selvbestemmelse

** . Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå

*. Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå

9.5 Resultater fra korrelasjonsanalyser angående de fem avhengige og de fire uavhengige variablene i studien

I forhold til undersøkelsens problemstillinger var det interessant å se hvordan de tre variablene mestringsforventninger, selvbestemmelse og kompetanseutvikling, korrelerte med de fire variablene for formulering av tydelig mål i medarbeidersamtalen. Dersom det viste seg at korrelasjonene ikke var signifikante, ville det ha liten hensikt å teste de teoretisk funderte hypotesene empirisk. I tillegg til å se på korrelasjonene mellom avhengige og uavhengige variabler, var det i tillegg nødvendig å undersøke om det var multikolaritet mellom resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen i datasettet.

Korrelasjonsmatrisen (tabell 5) viste at mestringsforventninger for undervisning korrelerte moderat med resultatmål ($r=.38$, $p < .01$), moderat med fremtidige arbeidsmål ($r=.39$, $p < .01$) og organisering av arbeidet ($r=.43$, $p < .01$). I tillegg korrelerte mestringsforventninger for undervisning lavt med samarbeid med ledelsen ($r=.23$ $p < .05$). Det var ingen signifikant korrelasjon mellom mestringsforventninger for undervisning og kompetanseutvikling ($r= -.04$). Dette indikerte at det både var en sammenheng mellom opplevelsen av det å mestre undervisningen og det å sette seg tydelige mål i medarbeidersamtalen, bortsett fra i forhold til kompetanseutvikling.

Korrelasjonsmatrisen i tabell 5 viste videre en positiv moderat korrelasjon mellom mestringsforventninger for klasseledelse og resultatmål ($r = .35$, $p < .01$). Det var også en signifikant positiv korrelasjon mellom mestringsforventning klasseledelse og fremtidige arbeidsmål ($r = .42$, $p < .01$). Det var imidlertid ikke en signifikant korrelasjon mellom mestringsforventninger for klasseledelse og organisering av arbeidet ($r = .15$), eller mellom mestringsforventninger for klasseledelse og samarbeid med ledelsen ($r = .03$). Dette indikerte at det er en positiv sammenheng mellom det å oppleve at en mestrer oppgaven som klasseleder og det å sette seg klare mål for resultater og fremtidige arbeidsmål i medarbeidersamtalen. Det syntes ikke å være en sammenheng mellom det å oppleve at en mestrer oppgaven som klasseleder og det å formulere klare mål for samarbeid med ledelsen eller i forhold til å sette seg klare mål i forhold til organisering av arbeidet i medarbeidersamtalen.

Korrelasjonsmatrisen viste også at mestringsforventninger for tilpasset opplæring var moderat korrelert med resultatmål ($r=.53$, $p < .01$) og at mestringsforventninger for tilpasset opplæring likeledes var korrelerte moderat positivt med fremtidige arbeidsmål ($r=.39$, $p < .01$). I tillegg viste matrisen moderat korrelasjon mellom mestringsforventninger for tilpasset opplæring og organisering av arbeidet ($r=.35$, $p < .01$) og mellom samarbeid med ledelsen ($r =.34$, $p < .01$).

De korrelasjonene som er beskrevet mellom ulike former for mestringsforventninger og det å sette seg tydelige mål i medarbeidersamtalen, gjorde at det var grunnlag for å teste hypotesene H1a, H1b og H1c (se kapittel 7) med regresjonsanalyser.

Korrelasjonsmatrisen i figur 5 viste en signifikant, men lav sammenheng mellom selvbestemmelse og resultatmål ($r = .26$, $p < .01$) og signifikant lav sammenheng mellom selvbestemmelse og organisering av arbeidet ($r = .28$, $p < .01$). Det var ingen signifikant sammenheng mellom henholdsvis selvbestemmelse og formulering av klare fremtidige arbeidsmål ($r = .07$) og mål knyttet til samarbeid med ledelsen ($r = .20$). Dette indikerte at det bare var delvis sammenheng mellom de variablene som er tenkt å benyttes som prediktorvariabler i hypotesetestingen og med selvbestemmelse. Siden to av korrelasjonene var signifikante, men lave, ble det likevel besluttet å teste hypotese H2a (se kapittel 7) med regresjonsanalyser.

Korrelasjonsmatrisen i figur 5 viste videre at kompetanseutvikling korrelerte signifikant positivt og moderat med det å formulere klare resultatmål i medarbeidersamtalen ($r = .35$, $p < .01$). Samtidig var det en signifikant positiv og moderat korrelasjon mellom kompetanseutvikling og det å formulere klare mål knyttet til samarbeid med ledelsen ($r = .38$, $p < .01$). Det var en positiv, men lav, signifikant korrelasjon mellom kompetanseutvikling og det å formulere klare mål for organisering av arbeidet i medarbeidersamtalen ($r=.20$ $p < .05$). Kompetanseutvikling var derimot ikke signifikant korrelert med det å formulere klare fremtidige arbeidsmål i medarbeider samtalen ($r = .18$). Siden to av korrelasjonene var positivt signifikante og moderate, var det grunnlag for å teste hypotese H3a (se kapittel 7) med regresjonsanalyser.

Det sees av Tabell 5 at ingen av korrelasjonene mellom de variablene som var tenkt å være de uavhengige variablene i hypotesetestingen, resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, overskridet kriteriet for multikolinearitet, som vanligvis blir satt til $r = .60$ (Christophersen 2012). Den høyeste korrelasjonen var mellom

samarbeid med ledelsen og organisering av arbeidet ($r = .50, p < .01$) . Det var derfor ikke noe problem med multikolaritet i undersøkelsen. Datasettet ble derfor vurdert som godt nok til at en kunne teste alle hypotesene, som ble formulert i kapittel 7, med regresjonsanalyser.

9.6 Hypotesetesting med regresjonsanalyser

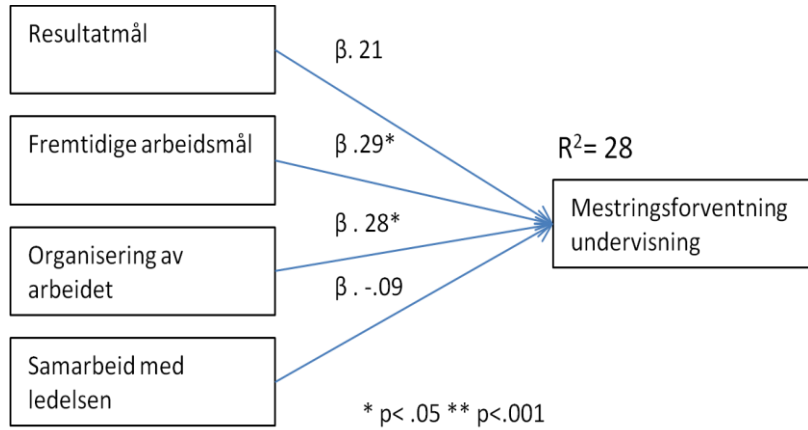
Forskerspørsmålet i denne undersøkelsen var om resultatene fra spørreundersøkelsen

samsvarer med hypotesene som ble utledet av gjeldende teori i kapittel 7. I de multiple regresjonsanalysene ble hver hypotese - testet opp mot en nullhypotese (H_0 = at det er ikke er signifikant sammenheng mellom variablene). I tillegg ble hver av de fire variablene for å formulere tydelige mål i medarbeidersamtalen satt opp som konkurrerende prediktorvariabler (*resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen*) til de nevnte avhengige variablene (*mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring, selvbestemmelse og kompetanseutvikling*). Resultatene av disse analysene blir presentert i Figur 2-6.

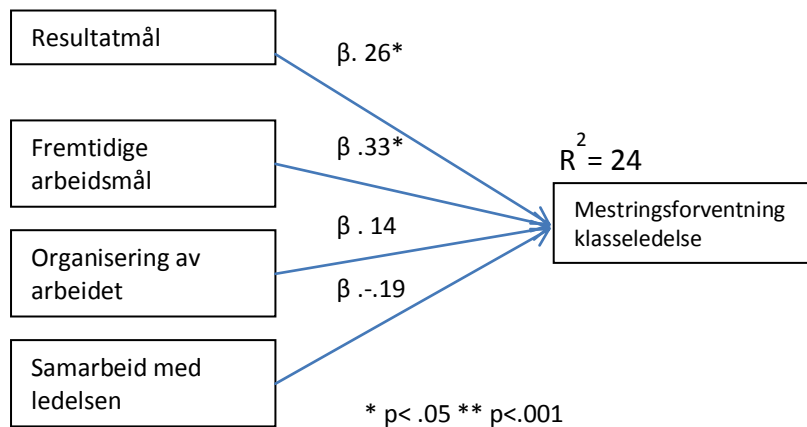
9.6.1 Predikerer tydelig bruk av mål i medarbeidersamtalen læreres mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring?

I kapittel 7, under punkt 7.2, ble hypoteser om mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring, presentert. Under samme kapittel og punkt som ovenfor nevnt, ble det vurdert at det teoretisk er grunn til å anta at det er en positiv sammenheng mellom det å formulere tydelige mål i medarbeidersamtalen og det å ha høye mestringsforventninger. Samtidig viste korrelasjonene (tabell 5) at det var signifikant korrelasjon mellom de fleste variablene som var tenkt som avhengige og uavhengige variabler i hypotesetestingen.

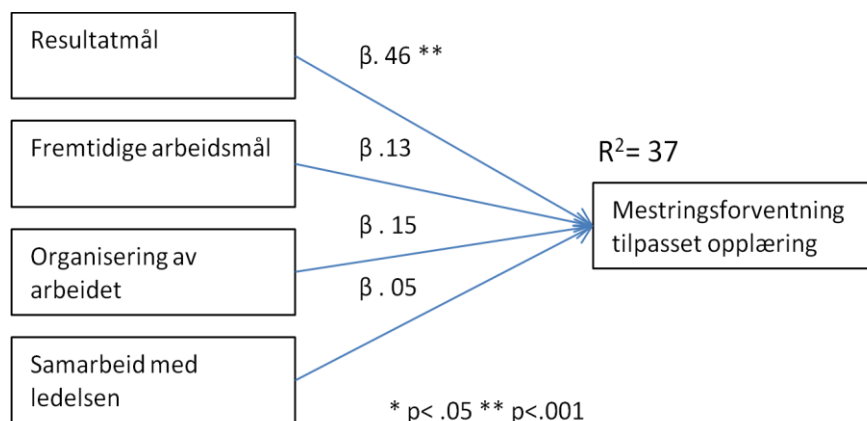
Figur 2. En modell av forholdet mellom tydelig målsetting i medarbeidersamtalen og mestringsforventninger for undervisning.



Figur 3. En modell av forholdet mellom tydelig målsetting i medarbeidersamtalen og mestringsforventninger for klasseledelse.



Figur 4 . En modell av forholdet mellom tydelig målsetting i medarbeidersamtalen og mestringsforventninger for tilpasset opplæring.



I kapittel 7 ble følgende hypotese formulert: *H1a: Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres mestringsforventninger for undervisning.* Hypotese H1a ble testet med multippel regresjonsanalyse. I regresjonsanalysen var det å formulere tydelige mål i medarbeidersamtalen satt opp som prediktorer (uavhengige variabler) for mestringsforventninger for undervisning. Modellen viste seg å være statistisk signifikant ($F_{4,80} = 9,171$, $p < .001$, $R^2 = .28$), (se figur 2), og viste at prediktorvariablene forklarte ca 28% av variansen i mestringsforventninger for undervisning. Det var imidlertid bare to av stiene som var signifikante, henholdsvis stien fra fremtidige arbeidsmål ($\beta = .29$, $p < 0.05$) og stien fra organisering av arbeidet ($\beta = .28$, $p < 0.05$). Dette betyr at det å avtale tydelige, forståelige arbeidsmål for neste skoleår, og å komme til enighet om disse, predikerte mestringsforventning for undervisning. Likeledes predikerte det å sette seg tydelige arbeidsmål for fremtidige arbeidsoppgaver, tydelige mål for bistand fra ledelsen i forhold til å gi utfordrende, men realistiske, arbeidsoppgaver også mestringsforventninger for undervisningen. Formulering av tydelige resultatmål ($\beta = .21$) og samarbeid med ledelsen ($\beta = -.09$), predikerte ikke mestringsforventninger for undervisning, når det ble kontrollert for de andre prediktorvariablene i modellen. Dette betyr at det å sette seg tydelige arbeidsmål i medarbeidersamtalen og det å sette seg tydelige mål i forhold til arbeidsoppgaver og tilbakemeldinger, i liten grad predikerer mestringsforventninger for undervisning. Hypotese

H1a ble følgelig delvis bekreftet fordi fremtidige arbeidsmål og organisering av arbeidet predikerer mestringsforventninger signifikant, og fordi resultatmål og samarbeid med ledelsen ikke predikerer mestringsforventninger signifikant.

Det ble argumentert for i kapittel 7 at det også er grunn til å forvente at det å formulere klare mål i medarbeidersamtalen vil kunne predikere lærernes mestringsforventninger i forhold til mestringsforventninger for klasseledelse. Følgende hypotese ble derfor formulert: *H1b.*

Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres mestringsforventninger for klasseledelse. Hypotesen ble testet med en multipl regressjonsanalyse, der tydelige mål i medarbeidersamtalen ble satt opp som prediktorer (uavhengige variabler) til mestringsforventninger for klasseledelse.

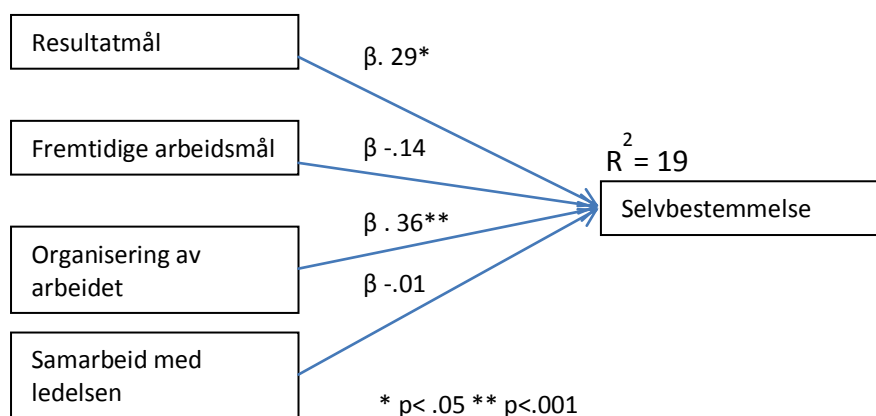
Modellen (figur 3) var statistisk signifikant ($F_{4,80} = 7,497$), $p < .001$, $R^2 = .24$), og viste at resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen samlet sett kan forklarte ca 24% av variansen i mestringsforventninger for klasseledelse. Det var imidlertid bare to av stiene som var signifikante, henholdsvis stien fra resultatmål ($\beta = .26$, $p < 0.05$) og stien fra fremtidige arbeidsmål ($\beta = .33$, $p < 0.05$). Mål knyttet til organisering av arbeidet ($\beta = .14$), og samarbeid med ledelsen ($\beta = -.19$), var med andre ord ikke signifikant relatert til mestringsforventninger for klasseledelse, når en kontrollerer for de andre variablene i modellen. Følgelig ble hypotese H1b bare delvis bekreftet. Siden modellen samlet sett var signifikant, er det likevel grunn til å hevde at det ikke var støtte for den konkurrerende nullhypotesen.. Dette indikerer at det å sette tydelige, forståelige arbeidsmål for neste skoleår, og å komme til enighet om disse, predikerte mestringsforventninger for klasseledelse. I tillegg tyder regressjonsanalysen på at det å sette tydelige arbeidsmål i forrige periode, og om man oppnådde resultatene fra arbeidsmålene i forrige periode også predikerte mestringsforventninger for klasseledelse. Det å formulere klare mål i forhold til organisering av arbeidet og i forhold til samarbeid med ledelsen i medarbeidersamtalen, synes derimot ikke å predikere mestringsforventninger for klasseledelse i betydelig grad dersom en kontrollerer for andre variabler.

Det var også forventning om at det å sette seg klare mål i medarbeidersamtalen kan predikere lærernes mestringsforventning i forhold til det å gjennomføre tilpasset opplæring i klasserommet. Følgende hypotese ble derfor formulert: *H1c Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet*

og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres mestringsforventninger for tilpasset opplæring. Det ble derfor til slutt gjennomført en multippel regresjonsanalyse for å teste denne hypotesen. I regresjonsanalysen ble tydelig målsetting i medarbeidersamtalen satt opp som prediktorer (uavhengig variabler) for mestringsforventninger for tilpasset opplæring. Modellen var statistisk signifikant ($F_{4,80} = 13,486$, $p < .001$, $R^2 = .37$) (se figur 4), og viste at resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen kunne forklare ca 37% av variansen i mestringsforventninger for tilpasset opplæring. Stien mellom resultatmål ($\beta = .46$, $p < 0.01$) og mestringsforventning tilpasset opplæring var signifikant. Stiene fra organisering av arbeidet ($\beta = .15$), fremtidige arbeidsmål ($\beta = .13$) og samarbeid med ledelsen ($\beta = .05$) var derimot ikke signifikant, dersom en kontrollerer for de andre variablene i modellen. Dette indikerte at det å sette seg tydelige resultatmål i medarbeidersamtalen predikerte hvor godt læreren opplevde at han/hun kunne utføre det krevende arbeidet det er å tilpasse opplæringen til alle elevene i undervisningssituasjonen. Resultatet indikerte videre at det å sette seg klare mål for organisering av arbeidet, fremtidige arbeidsmål og samarbeid med ledelsen, ikke predikerte mestringsforventninger for tilpasset opplæring. Hypotese H1c ble følgelig derfor bare delvis bekreftet.

9.6.2 Predikerer tydelig bruk av mål i medarbeidersamtalen læreres selvbestemmelse?

Figur 5. En modell av forholdet mellom medarbeidersamtalen og selvbestemmelse.

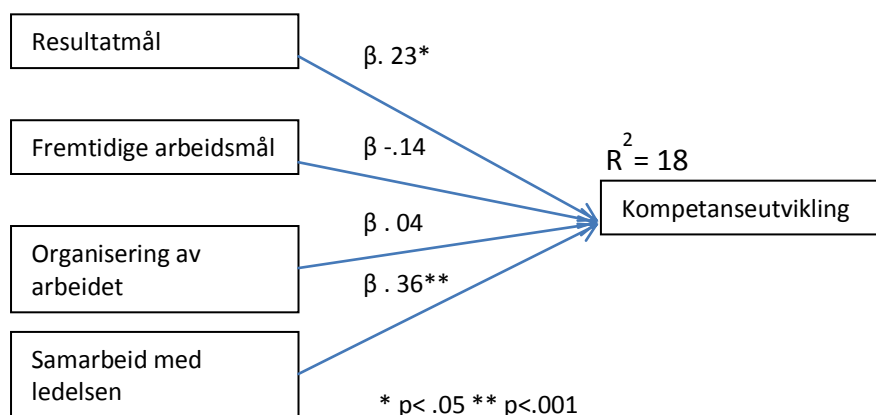


I kapittel 7 ble det argumentert for at det å kunne sette seg klare mål i medarbeidersamtalen antakelig også kan predikere om lærerne opplever selvbestemmelse i jobben. Følgende

hypotese ble derfor formulert: *H2a. Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres selvbestemmelse.* For å teste denne hypotesen ble det også gjennomført en multippel regresjonsanalyse. I regresjonsanalysen ble det å formulere tydelige mål i medarbeidersamtalen satt opp som prediktorer (uavhengige variabler) for selvbestemmelse. Modellen (figur 5) var statistisk signifikant ($F_{4,80} = 6.063$), $p < .001$, $R^2 = .19$), og viste at de fire prediktorene samlet sett forklarte 19% av variansen i selvbestemmelse. Det var imidlertid bare to av stiene som var signifikante, henholdsvis stien fra organisering av arbeidet ($\beta = .36$, $p < 0.01$) og stien fra resultatmål ($\beta = .29$, $p < 0.05$). Dette betyr at det å sette tydelige mål for hvilke andre arbeidsoppgaver man kunne tenke seg å gjøre, hvordan ens overordnede kan bistå med å gi utfordrende, men oppnåelige arbeidsoppgaver og hvordan rammebetingelsene bør være, slik at man kan jobbe slik man mener er riktig, predikerte opplevelsen av selvbestemmelse. I tillegg synes det som om det å formulere tydelige arbeidsmål i forrige periode også predikerte opplevelsen av selvbestemmelse. Mål knyttet til fremtidige arbeidsmål ($\beta = -.14$), og samarbeid med ledelsen ($\beta = -.01$), viste ikke en signifikant predikasjonsverdi i forhold til selvbestemmelse, dersom en kontrollerer for bidraget fra de andre variablene i modellen. Hypotese2a ble følgelig derfor bare delvis bekreftet.

9.6.3 Predikerer tydelig bruk av mål i medarbeidersamtalen læreres kompetanseutvikling?

Figur 6. En modell av forholdet mellom tydelig målsetting i medarbeidersamtalen og kompetanseutvikling.



I kapittel 7 ble det argumentert for at det å formulere klare mål i medarbeidersamtalen antakelig vil kunne predikere kompetanseutvikling. Derfor ble følgende hypotese formulert.

H3a: Tydelig målsetting i medarbeidersamtalen angående resultatmål, fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen, kan positivt predikere læreres kompetanseutvikling.

Det ble derfor til slutt gjennomført regresjonsanalyse der tydelig målsetting i medarbeidersamtalen ble satt opp som prediktorer (uavhengige variabler) for kompetanseutvikling forstått som faglig støtte. Modellen (figur 6) var statistisk signifikant ($F_{4,80} = 5.780$), $p < .001$, $R^2 = .18$) og viste at prediktorvariablene forklarte ca. 18% av variansen i kompetanseutvikling. Det var imidlertid kun to av stiene som var signifikante, henholdsvis stien fra samarbeid med ledelsen ($\beta = .36$, $p < 0.01$) og stien fra resultatmål ($\beta = .23$, $p < 0.05$). Dette indikerte at det å sette tydelige mål for hvordan ens overordnede kan bistå med den hjelp man trenger i det daglige arbeid og med å gi utfordrende, men oppnåelige arbeidsoppgaver, predikerte kompetanseutvikling. Samtidig tydet regresjonen på at det å formulere tydelige arbeidsmål i forrige periode, og om lærerne opplevde at de oppnådde resultatene fra disse, kunne predikere kompetanseutvikling. Mål knyttet til fremtidige arbeidsmål ($\beta = -.14$), og organisering av arbeidet ($\beta = -.04$), viste ikke en signifikant predikasjonsverdi i forhold til kompetanseutvikling, dersom en kontrollerer for de andre variablene i modellen. Det var derfor også kun delvis støtte for hypotese H3.

10. DISKUSJONER OG ANBEFALINGER

10.1 Innledning

I dette kapittelet blir funnene i undersøkelsen diskutert i forhold til oppgavens tre problemstillinger. De tre problemstillingene er som før nevnt i oppgaven:

1. Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere læreres mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring?
2. Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere læreres selvbestemmelse?
3. Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere læreres kompetanseutvikling forstått som faglig støtte?

Under punkt 10.5 blir det konkludert, og det er viktig å nevne at måten utvalget er trukket på gjør det vanskelig å generalisere. Under punkt 10.6 blir forslag til implikasjoner for ledelse gitt. Det kan påpekes at her konsentreres diskusjonen rundt momenter en skoleleder kan gjøre noe aktivt med i forhold til sine ansatte en medarbeidersamtalsituasjon. Til sist, under punkt 10.7, blir studiens bidrag presentert, samt begrensninger og forslag til videre forskning.

10.2 Kan bruk av tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere læreres mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring ?

10.2.1 Innledning

I regresjonsanalysen så man at prediktorvariablene var i stand til å forklare henholdsvis 28%, 24% og 37% av variansen i mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring. Det vil si at lærere som setter seg tydelige mål i medarbeidersamtalen i økt grad opplever at de kan håndtere og å opprettholde disiplin og atferdsproblemer i klasserommet, at de kan tilpasse opplæringen til elever med ulike faglige og sosiale utfordringer og at de kan undervise på en måte som gjør at alle elever blir tilfredstilt faglig. I fortsettelsen vil jeg diskutere disse resultatene mer utførlig.

10.2.2 Relasjonen mellom tydelig målsetting og mestringsforventninger for undervisning

Regresjonsanalysen viser at mestringsforventninger for undervisning, var signifikant positivt relatert til fremtidige arbeidsmål og organisering av arbeidet, og ikke signifikant relatert til resultatmål og samarbeid med ledelsen.

Teori og empiri tilsier at det å komme til en enighet om mål under medarbeidersamtalen, er viktig (Nordhaug 1998). Dette stiller krav til at den overordnede og den ansatte sammen makter å få til en åpen kommunikasjon, vektlegging av felles mål og felles nytte samt bygging av tillit mellom partene (Jacobsen og Thorsvik, 2007). En grunn til resultatene, kan være at lederen og læreren sammen har greid å komme til enighet om tydelige, fremtidige arbeidsmål i medarbeidersamtalen, slik at dette har ført til at de har skapt en dialogisk kultur, som igjen kan ha bidratt til å høyne mestringsforventningene for undervisning. Å skape en dialogisk kultur betyr også å oppmuntre til at andre enn lederen tar initiativ og tar opp ting til debatt (Dysthe, 1997). Dette er i tråd med Bandura (1997) som understreker at opplevelsen av positiv oppmuntring og støtte fra andre, kan bidra til økning i opplevde mestringsforventninger.

En annen grunn til at resultatene er slik de er, kan være at læreren har satt tydelige mål angående nøye angepasde arbeidsoppgaver, som igjen kan ha bidratt til å høyne deres mestringsforventninger for undervisningen. Ifølge Bandura (1997), så er viktig at man setter seg realistiske mål, da urealistiske mål kan gjøre at man utvikler angst for å mislykkes.

Når det gjelder sammenhengen mellom resultatmål og mestringsforventninger for undervisning som ikke ble signifikant, så kan det hende at lærerne opplever at det å planlegge mål for resultater, kan være et noe ubehagelig tema i den årlige medarbeidersamtalen. Det kan være at det hadde vært mer hensiktsmessig å ta spørsmålene angående resultatmål, ut av malen som benyttes i medarbeidersamtalen, og heller finne en annen anledning til å samtale om disse på. Kan hende burde samtalen deles opp i to eller tre årlige mindre samtaler, der diskusjonen rundt resultater, og oppnåelsen av disse kunne ha vært den ene. Da ville ikke litt ubehagelige og konfronterende spørsmål rundt resultatoppnåelse, bli blandet med mer myke temaer som for eksempel trivsel på jobben. I denne forbindelse, så hevder Bandura (1997) at menneskelig læring skjer gjennom gjensidig interaksjon mellom personlig atferd, personlige forhold og forhold i omgivelsene. Dersom tydelig målsetting i medarbeidersamtalen i forhold til resultatmål hadde ha blitt gjennomført på en slik måte som skissert over (en endring i

omgivelsene), kunne muligens lærerne følelsesmessig håndtere disse temaene på en bedre måte (personlige faktorer), slik at de kunne ha opptrådt på en måte som var fri for angst (atferd), slik at mestringsforventningene deres hadde øket i takt med dette. En annen grunn til at det å sette seg tydelige arbeidsmål for resultatmål i medarbeidersamtalen, er mindre viktig for lærere når det gjelder mestringsforventninger for undervisning. Dette kan skyldes at resultatmål kan oppleves som styrt av faktorer utenfor deres kontroll, og har derfor mindre å si eller lite viktig for læreres mestringsforventninger i forhold til nasjonale prøver etc.

Når det gjelder sammenhengen mellom mestringsforventninger for undervisning og samarbeid med ledelsen som heller ikke ble signifikant, så kan en tolkning være at det ikke er vanlig at lærer setter seg tydelige mål for at de skal få bistand fra leder når det gjelder for eksempel forklaring av fagstoff til elever. Dette til tross for at Bandura (2003) i denne forbindelse fremhever at observasjon, fastsetting av klare læringsmål, klar informasjon angående oppgavene som skal utføres, veiledet trening av nytt lærestoff med mulighet for refleksjon, som spesielt viktige mekanismer for å øke mestringsforventningene (Bradley m. fl., 2003). Oppmuntring via tilbakemelding, innenfor realistiske grenser, er likevel viktig, og kan bidra til en økning i opplevde mestringsforventninger (Bandura, 1997). Lærere i videregående skole er muligens mest opptatt av å få tilbakemelding fra sine elever angående fagstoff og lignende, og ikke av sin leder slik at medarbeidersamtalen kan bli undergravet. Ifølge McLaughlin og Talbert (2007) skiller lærerne i det videregående skoleverket seg fra lærere på barnetrinnet på flere viktige måter. En av de viktigste måtene er at lærerne i videregående skole anser det, eller de skolefag de underviser i, som en avgjørende faktor for deres profesjonelle identitet. Undervisningen i skolefagene er den avgjørende konteksten for deres interaksjon med elevene og for deres profesjonelle selvforståelse. Samarbeid med ledelsen kan derfor kanskje ha mindre betydning. Dette til forskjell fra lærere i barnetrinnet som i større grad opererer med felles referanserammer seg imellom (McLaughlin og Talbert, 2007). Dale hevder at ”når det i videregående skole ikke eksisterer felles referanserammer, er det vanskelig å kode de individuelle hendelsene som inntreffer i undervisningen inn i faglige samtaler” (2008, s.338).

10.2.3 Relasjonen mellom tydelige mål og mestringsforventninger for klasseledelse

Regresjonsanalysen viser at mestringsforventninger for klasseledelse, var signifikant positivt relatert til resultatmål og fremtidige arbeidsmål, og ikke signifikant relatert til organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen.

Teori og empiri tilsier i forbindelse med resultatmål, at det å avtale mål og å definere klarheten på målene, er viktig under medarbeidersamtalen (Nordhaug, 1998). Bandura og Cervone (1983) hevder at er målene diffuse, og ikke målbare, mister de sin vesentligste funksjon som fremtidig målestokk. Resultatene kan derfor skyldes at lærerne eller rektor har satt seg klare mål i medarbeidersamtalen. Det at målene er klare, gjør at målene kan fungere som en fremtidig målestokk. Dette vil si at de kan ha oppnådd en sterk følelse av mestringsforventninger, fordi denne har blitt formet gjennom gjentatte, vellykkede handlinger (Bandura, 1997).

Regresjonsanalysen indikerer videre at det å sette seg tydelige arbeidsmål angående fremtidige arbeidsmål i medarbeidersamtalen, er viktig for lærere når det gjelder mestringsforventninger for klasseledelse. En grunn til at resultatene er slik de er, kan være at lederen og læreren sammen har greid å komme til enighet om tydelige, fremtidige arbeidsmål i medarbeidersamtalen angående klasseledelse. Teori og annen empiri tilsier at, det å komme til enighet om mål under medarbeidersamtalen, er viktig (Nordhaug, 1998). Dette stiller krav til at den overordnede og den ansatte i sammen makter å få til en åpen kommunikasjon, vektlegging av felles mål og felles nytte, samt bygging av tillit mellom partene (Nordhaug, 1998). Læreren kan ut fra medarbeidersamtalen ha greid å tilegne seg begreper, og har kanskje også greid å anvende de verktøy som passer i en viss situasjon med de kommunikative og fysiske forutsetningene som gjelder i klasserommet. Teorigrunnlaget for dette perspektivet kan vi finne hos blant annet Vygotsky (1978, 1986, 2001), Bakhtin (1981, 1986), Rogoff (1990) og Wertsch (1991). Dersom læreren har greid å utføre god klasseledelse i klasserommet, er det sannsynlig at deres mestringsforventninger har økt i tråd med dette. Dette fordi mestringsforventninger er basert på tro og ikke evner (Bandura, 1997). Å øke innsatsen og ikke gi opp, resulterer vanligvis i suksess, som i sin tur styrker troen på menneskers evner (Bandura, 1997). På den annen side, vil folk med høy kapasitet og lave mestringsforventninger uunngåelig mislykkes når det gjelder oppgaver som krever innsats og tidsbruk, fordi de ikke tror de er i stand til å utføre handlinger selv om de er fullt i stand til å gjøre det (Bandura, 1997).

Hensikten bak medarbeidersamtalene er ofte gode, men det kan likevel være momenter i samtalene som kan oppleves som problematiske. Ofte er det mellomledere som har ansvaret for å gjennomføre samtalene med sine underordnede. I denne forbindelse kan lederens eller lærerens kompetanse når det gjelder evnen til å kommunisere ha vært mindre god. Ofte er ledere og lærere i videregående skole spesialister på sine respektive fagfelt, men likevel usikre i en samtalesituasjonen. Dessuten kan tverrfaglighet i relasjonen mellom leder og medarbeider bidra til en ytterligere utfordring i samtalen. Å skape en dialogsk kultur betyr også å oppmuntre til at andre enn lederen tar initiativ og tar opp ting til debatt (Dysthe, 1997). Dette er i tråd med Bandura (1997) som understreker at opplevelsen av positiv oppmuntring og støtte fra andre, kan bidra til økning i opplevde mestringsforventninger.

Regresjonsanalysen indikerer videre at det å sette seg tydelige arbeidsmål, angående organisering av arbeidet i medarbeidersamtalen, kan oppleves som et mindre viktig felt når det gjelder mestringsforventninger for klasseledelse. Teori og empiri tilsier i forbindelse med organisering av arbeidet, at det å avtale tydelige mål angående måten arbeidet blir planlagt og organisert på, er en av de viktigste faktorer som påvirker målstyring i organisasjoner (Nordhaug, 1998). En grunn til resultatet, kan være at lærerne har opplevd begrepet rammebetingelser i spørreskjemaet som så vidt, og noe uklart å svare på, at de har svart litt tilfeldig på dette punktet. Dette bør imidlertid ikke nødvendigvis ha hatt noen innvirkning på lærernes opplevelse av egne mestringsforventninger for klasseledelse. Det kan med andre ord være en metodisk svakhet ved oppgaven, slik at lærerne spørreundersøkelsen ikke har forstått helt ut hva begrepet rammebetingelser innebærer. Dette er et meget vidt begrep, som har med omgivelsene rundt undervisningen å gjøre, og de forholdene som på ulike vis begrenser eller muliggjør undervisning og læring. Spørreskjemaet burde kanskje ha presisert mer hva rammebetingelser kunne innebære ved å sette opp flere underspørsmål i spørreskjemaet. Dette kan ha gått ut over begrepsvaliditeten til oppgaven fordi svarene kan ha blitt litt tilfeldig satt av respondentene.

Resultatet angående organisering av arbeidet er uansett i strid med teori av Bandura (1997), som hevder at all menneskelig læring skjer gjennom gjensidig interaksjon mellom personlig atferd, personlige forhold og forhold i omgivelsene. I dette tilfellet kan uklare rammebetingelser, som omhandler det Bandura (1997) omtaler som *omgivelser*, ikke nødvendigvis ha hatt en negativ innvirkning på lærerens egne mestringsforventninger for

klasseledelse, det vil si *personlige faktorer*, og har videre ikke nødvendigvis virket negativt inn på lærernes *atferd*, som lærernes innsats når det gjelder klasseledelse.

En grunn til resultatene kan være at lærerne i medarbeidersamtalen ikke har fått bistand tildypgående tilbakemeldinger fra deres overordnede angående deres måte å løse oppgaver på, men at de likevel har klart å høyne egne mestringsforventninger for klasseledelse. Dette fordi de kan hende er dyktige som lærere uansett. Teori og empiri tilsier i denne forbindelse at oppmuntring via tilbakemelding innenfor realistiske grenser, uansett er viktig, og kan bidra til en økning i opplevde mestringsforventninger (Bandura, 1997). Lærere bør få medarbeidersamtaler som er organisert på en slik måte at det ikke bare de mest dominerende og verbale lærerne får tilbakemeldinger fra sin leder. Regelmessige medarbeidersamtaler med de ansatte, kan føre til at beslutninger føles mer forpliktende (Nordhaug, 1998). Dette kan føre til at lærere mobiliserer mer viljestyrke og greier å stå sterkere i mot utfordringer som måtte komme. For i følge Moskowitz og Grant (2009), er mål viktig fordi de gir mennesket en følelse av mening, de skaper en basis for instrumentell aktivitet, og er viktig i forhold til samarbeidsrelasjoner.

10.2.4 Relasjonen mellom tydelige mål og mestringsforventninger for tilpasset opplæring

Regresjonsanalysen viste at mestringsforventninger for tilpasset opplæring var signifikant positivt relatert til resultatmål, og at fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen var ikke signifikant relatert til mestringsforventninger for tilpasset opplæring.

Det at lærernes mål angående resultater i forhold til tilpasset opplæring har vært klare, kan ha resultert i at målene har fungert som en fremtidig målestokk for lærerne, slik at de har greid å oppnå disse i klasserommet. I teori om BSC innebærer det å bruke medarbeidersamtalen som målstyringsverktøy, at målformuleringene må være tydelige, og helt konkret beskrive hvilke resultatbidrag den enkelte er ansvarlig for (Hoff og Holving, 2002). Sett i forhold til Banduras forskning, er det rimelig å anta at lærernes tydelige målsetting i medarbeidersamtalen når det gjelder resultatmål, kan være positivt relatert til mestringsforventninger for tilpasset opplæring. Dette betyr at dersom en lærer sammen med sin rektor har satt et tydelig mål i medarbeidersamtalen for hvordan elever skal få tilpasset opplæring, kan dette ha ført til at lærerne i større grad har lyktes med å gi denne tilpassede opplæringen til elevene. Den

positive følelsen av å lykkes kan ha bidratt til at de har øket sine mestringsforventninger, og at de i mindre grad har fått sterke negative emosjonelle reaksjoner i forhold til sin kompetanse (Bandura, 1997). Det er et sentralt poeng når man snakker om tilpasset opplæring, at hele skolen må være opptatt av dette for å lykkes (elevsiden, 2013). Tilpasset opplæring krever et godt samarbeid mellom skole og hjem, samarbeid med en rekke instanser i grunnopplæringen og at en spiller på ressurser utenfor skolen (elevsiden, 2013). Det er derfor viktig at lederen er klar over at det er viktig at det blir fokusert på resultatmål i forhold til tilpasset opplæring i medarbeidersamtalen.

Mestringsforventninger kan som før nevnt deles inn i ulike kategorier. Grunnen til dette er at en lærer for eksempel kan ha store mestringsforventninger i forhold til å ha god klasseledelse, men ikke nødvendigvis at vedkommende har store mestringsforventninger i forhold til å kunne gi tilpasset opplæring til alle. Dette kan være en annen forklaring på at fremtidige arbeidsmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen ikke var signifikant relatert til mestringsforventninger for tilpasset opplæring. Der er ikke sikkert at disse tre ovenfor nevnte variablene har vært satt opp og behandlet som satsningsområder i skolen på samme måte som tydelig målsetting av resultater i forhold til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring har jo tross alt vært en høyt prioritert skolepolitisk målsetning i over 60 år (elevsiden, 2004).

Regresjonsanalysen indikerer videre at det å sette seg tydelige arbeidsmål, angående fremtidige arbeidsmål, er mindre viktig for lærere når det gjelder mestringsforventninger for tilpasset opplæring. Teori tilsier i forbindelse med fremtidige arbeidsmål, at det å komme til en enighet om mål under medarbeidersamtalen, er viktig (Nordhaug, 1998). Dette er ifølge Jacobsen og Thorsvik (2007) viktig at man i denne forbindelse oppnår en gunstig forhandlingssituasjon mellom leder og lærer. En grunn til at resultatene er slik de er, kan derfor være at lederen og læreren sammen ikke har klart å komme til enighet om tydelige, fremtidige arbeidsmål i medarbeidersamtalen, og derigjennom har maktet å skape en dialogisk kultur, som igjen kan ha bidratt til å høyne mestringsforventningene for tilpasset opplæring. Å skape en dialogisk kultur betyr å oppmuntre til at andre enn lederen tar initiativ og tar opp ting til debatt (Dysthe, 1997). Dette kan ha ført til at selv om man har satt tydelige mål for tilpasset opplæring i medarbeidersamtalen, så har det ikke vært tilstrekkelig enighet om disse målene, slik at læreren føler at vedkommende har fått lite støtte fra sin leder, eller at han ikke har turt å si sin mening om tilpasset opplæring. Dette er i tråd med Bandura (1997) som understreker at

opplevelsen av positiv oppmuntring og støtte fra andre, kan bidra til økning i opplevde mestringsforventninger. Det å oppleve det motsatte, vil derfor bidra til en minking av opplevde mestringsforventninger.

Regresjonsanalysen indikerer videre at det å sette seg tydelige arbeidsmål, angående organisering av arbeidet i medarbeidersamtalen, er mindre viktig for lærere når det gjelder mestringsforventninger for tilpasset opplæring. Ifølge teori om mål bør medarbeidersamtalen, hvis den skal fungere som et effektivt verktøy for målstyring, anpasses nøye når det gjelder arbeidsoppgavene til den enkelte lærer. En grunn til at resultatene er slik de er, kan derfor være at læreren har satt tydelige mål angående nøye anpassede arbeidsoppgaver, men at disse arbeidsoppgavene i praksis ikke har blitt gitt, slik som lovet. Dette kan ha gått ut over lærerens tillit til medarbeidersamtalen som målstyringsverktøy. For ifølge Bandura (1997), så skjer menneskelig læring gjennom gjensidig interaksjon mellom personlig atferd, personlige forhold og forhold i omgivelsene. I dette tilfellet kan feil rammebetingelser, som omhandler det Bandura (1997) omtaler som omgivelser, stått i kontrast til lærerens personlige faktorer, eller læringsmål, og som videre har medført en negativ innvirkning på lærerens atferd, som omhandler individuelle handlinger som det å gjennomføre i praksis de tydelige arbeidsmålene fra medarbeidersamtalen.

Regresjonsanalysen indikerer videre at det å sette seg tydelige arbeidsmål, angående samarbeid med ledelsen i medarbeidersamtalen, er mindre viktig for lærere når det gjelder mestringsforventninger for tilpasset opplæring. Når det gjelder resultatene, er det vanskelig å si hvorfor de er slik de er. Kan hende er det ikke noen automatikk mellom at lærere setter seg tydelige arbeidsmål i medarbeidersamtalen når det gjelder bistand fra leder til den hjelp de trenger i sitt daglige arbeid angående tilbakemeldinger på tilpasset opplæring, og at de faktisk får oppfølging på dette i løpet av skoleåret. Teori og empiri av Kuvaas (2011) tilsier at det ikke hjelper at medarbeidersamtalen oppleves som nyttig, dersom den ikke kombineres med høy grad av jevnlig tilbakemeldinger. Medarbeidersamtalen kan oppleves som nyttig nettopp på grunn av for lite oppfølging i det daglige. I tillegg bør medarbeidersamtalen være forbeholdt det som ikke blir tatt opp i det daglige, og være basert på gode relasjoner mellom leder og medarbeider. Dette forutsetter imidlertid god kommunikasjon i det daglige og tilbakemeldinger ved behov, ikke når det endelig er tid til det (Kuvaas, 2011). Dersom lærere setter seg tydelige arbeidsmål i medarbeidersamtalen når det gjelder bistand fra leder til den hjelp de trenger i sitt daglige arbeid angående tilbakemeldinger på tilpasset opplæring, og ikke

får oppfølging på dette i løpet av skoleåret, så vil høyst sannsynlig deres opplevelse av mestringsforventninger minke. Dette fordi oppmuntring via tilbakemelding, innenfor realistiske grenser, er viktig, og kan bidra til en økning i opplevde mestringsforventninger (Bandura, 1997).

10.3 Kan bruk av tydelige mål i medarbeidersamtalen predikere læreres selvbestemmelse?

I regresjonene av kriterievariabelen selvbestemmelse, så vi at prediktorvariablene var i stand til å forklare ca. 19% av variansen i selvbestemmelse. Det vil si at lærere som setter seg tydelige mål i medarbeidersamtalen opplever at de ofte i løpet av de siste ukene har tenkt at jobben tillater at de tar egne beslutninger om hvordan de legger opp arbeidet, om jobben tillater at en selv bestemmer i hvilken rekkefølge ting skal gjøres i arbeidet og om de selv planlegger hvordan de vil gjøre arbeidet sitt.

Resultatene viste at resultatmål og organisering av arbeidet i medarbeidersamtalen var signifikant relatert til selvbestemmelse. Mål knyttet til fremtidige arbeidsmål og samarbeid med ledelsen var ikke signifikant relatert til selvbestemmelse.

En grunn til at resultatene er slik de er angående tydelig målsetting av resultatmål, kan være at lærerne i undersøkelsen har satt seg tydelige mål i medarbeidersamtalen, og oppnådd disse i løpet av skoleåret, og derigjennom øket sin opplevelse av selvbestemmelse i jobben. Bandura og Cervone (1983) hevder at hvis målene er diffuse, og ikke målbare, mister de sin vesentligste funksjon som fremtidig målestokk. I forbindelse med teori om selvbestemmelse (Deci og Ryan 2002), så er det viktig med stor grad av indre regulering, det vil si at man utfører en aktivitet på grunn av tilfredsstillelse av aktiviteten i seg selv (Ryan og Deci, 2000). Kanskje lærerne opplever større frihet og selvbestemmelse i arbeidet hvis de på forhånd har snakket med rektor om hva som skal oppnås og hvordan arbeidet kan organiseres. I motsatt fall, hvis lærerne ikke har snakket om dette med rektor, så blir de kanskje usikre på hvilke føringer de skal følge og derav føler seg ufri.

En grunn til at resultatene er slik de er angående tydelig målsetting av organisering av arbeidet, kan være at lærerne i min undersøkelse kan ha fått avtalt tydelige mål for persontilpassede arbeidsoppgaver, slik at de har fått tilfredsstilt sitt kompetansebehov. Teori om organisering av arbeidet tilsier blant annet at måten arbeidet blir planlagt og organisert på, er en av de viktigste faktorer som påvirker målstyring i organisasjoner (Nordhaug, 1998).

Teori om mål tilsier at medarbeidersamtalen bør, hvis den skal fungere som et effektivt verktøy for målstyring, anpasses nøye når det gjelder arbeidsoppgavene til den enkelte lærer (Nordhaug 1998). I OIT-teorien til Deci & Ryan (1996) deles motivasjon inn i seks typer som varierer i graden av hvor selvbestemt en aktivitet er, og hvilken type motivasjon som er knyttet til dette (Deci og Ryan, 2002). Dersom lærere ikke har fått tilfredsstilt sitt kompetansebehov, ved for eksempel å ha fått arbeidsoppgaver fra ledelsen som er for vanskelige, kan dette føre til at de mister motivasjonen til å utføre jobben. Dette for i følge Stadie 1 i OIT-teorien (Deci Ryan, 2002), så er *amotivasjon*, det lavest i graden av selvbestemmelse. På dette stadiet er det ingen intensjon om handling (Ryan og Deci, 2000). Personen ser liten eller ingen verdi ved handlingen og mangler følelse av kompetanse (Ryan og Deci, 2000).

Vanskelighetsgraden når det gjelder mål, er kjent for å være en viktig modereringsfaktor angående effektiviteten av implementering av mål (Orbell et al., 1997). Forskning viser at medarbeidersamtalen kan gjøre mer skade enn gagn hvis den ikke er situasjons- og persontilpasset (Kuvaas, 2006). Lærerne i undersøkelsen kan ha følt at den tydelige målsetting angående persontilpassede arbeidesoppgaver i medarbeidersamtalen, har resultert i at de har klart å utført disse arbeidesoppgavene i praksis. Dette kan ha ført til at deres opplevelse av å mestre jobben har vært god. Det er viktig at læreres kompetanse og individualitet, i form av makt til å gjøre selvstendige vurderinger, blir tatt hensyn til, da denne ofte er tett knyttet til opplevelsen av egen dyktighet hos mange lærere i videregående skole (Hargreaves, 1996). De fleste lærere i videregående skole, og nærmest alle lærerne i min undersøkelse, har høyere utdanning, og derfor er vant til å jobbe selvstendige. Teori om selvbestemmelse tilsier at dersom en person blir utsatt for press fra en overordnet, og føler at jobben ikke tillater at han tar egne beslutninger om hvordan han legger opp arbeidet, kan handlingen som utføres bli gjort kun for å oppnå en belønning, og dermed blir fokus tatt vekk fra aktiviteten. Dette kan føre til svekket prestasjonsevnen, eller ta bort lysten til å drive med aktiviteten i fravær av belønning eller press (Strandkleiv, 1999).

En grunn til at resultatene er slik de er angående fremtidige arbeidsmål, kan være at lærerne og deres overordnede ikke har kommet til enighet om tydelige arbeidsmål i medarbeidersamtalen, men at dette ikke har fått større innvirkning på deres opplevelse av selvbestemmelsen i jobben. Dette til tross for at teori om BSC, tilsier at mål og resultatmålingen må være forstått og akseptert av den som har ansvaret for å nå målene, slik at

mål kan suksessfullt kan oppnås (Nordhaug, 1998). Lærere i videregående skole er ofte spesialister i det faget de underviser i, og kan ofte mye mer enn deres respektive skoleledere om visse ting. Dette kan føre til at lærere kan hende argumenterer heftigere for sine arbeidsmål, stiller seg mer kritisk til lederens innspill og ideer angående arbeidsmålene, som fører til mer uenighet om disse i en medarbeidersamtale. Dersom, på den annen side, læreren blir utsatt for press fra sin overordnede, og som føler seg truet av at han vet for lite om det de skal drøfte av relatert til fag, så kan det føre til at vedkommende ytterligere føler behov for å kontrollere situasjonen ved å stramme inn handlingsrommet til læreren. Noe som igjen kan føre til at fokus tatt vekk fra aktiviteten, slik at amotivasjon kan oppstå (Strandkleiv, 1999). Kan hende har derfor læreren på grunn av a-motivasjon i forhold til medarbeidersamtalen, ikke ønsket, eller i liten grad tatt medarbeidersamtalen seriøst, slik at betydningen av medarbeidersamtalen har blitt undergravet. En forklaring på at det er negativ prediksjonsverdi mellom fremtidige arbeidsmål og selvbestemmelse, kan også i denne forbindelse, ha hatt noe å gjøre med at metoden angående utarbeidelse av instrument 2, Dimensjon 2, ikke har vært godt nok formulert. Spørreskjemaet kunne ha blitt forbedret ved at man hadde spesifisert begrepet arbeidsoppgaver ved å utvide begrepet til både å gjelde a) faglige arbeidsoppgaver b) mer overordnede pedagogiske og strukturelle arbeidsoppgaver som gjelder for hele skolen uavhengig av studieretning, i forhold til om hadde satt seg tydelige arbeidsmål for neste skoleår. Dette ville ha bidratt til å gi meg mer forståelse av ”hvor skolen trykker” i forhold til fremtidige arbeidsmål, og til å styrke begrepsvaliditeten.

Regresjonsanalysen indikerer videre at det å sette seg tydelige arbeidsmål, angående samarbeid med ledelsen i medarbeidersamtalen, er mindre viktig for lærere når det gjelder selvbestemmelse. En grunn til at resultatene, kan være at læreren har satt tydelige mål for dyptgående tilbakemeldinger i medarbeidersamtalen når det gjelder dette, men at dette ikke har blitt fulgt opp i større grad i praksisen. Teori om tilsier at dersom mål og resultater følges opp av positive tilbakemeldinger, så kan dette fungere som et motiverende virkemiddel, ifølge Bandura og Cervone (1983). Hvis organisasjoner er preget av få eller manglende tilbakemeldinger når det gjelder ansattes arbeidsinnsats, så vil det ifølge Askew (2000) være slik at læring vanskelig kan finne sted. Dette fordi hun knytter tilbakemeldinger eksplisitt til læring, og hevder at dette er et avgjørende element i læringsprosessen, enten det dreier seg om læring for individer, grupper eller organisasjoner (Ryan og Deci, 2000) Dersom en skoleleder unnlater å følge opp med tilbakemeldinger i løpet av skoleåret med sine lærere, så kan dette føre til at lærernes sosial tilhørighet og kompetanse ikke blir tilfredsstilt. Dette kan gå ut over

lærerens forbindelsene med lederen og andre i det sosiale miljøet, og behovet for å få tilbakemelding på hvordan man skal oppnå forskjellige eksterne og interne resultater i jobben (Ryan & Deci, 2000).

10.4 Kan bruk av tydelige mål i medarbeidersamtalen predikere læreres kompetanseutvikling?

I regresjonene av kriterievariabelen kompetanseutvikling knyttet til faglig støtte, så vi at prediktorvariablene var i stand til å forklare ca. 18% av variansen i kompetanseutvikling forstått som faglig støtte. Det vil si at lærere som setter seg tydelige mål i medarbeidersamtalen opplever at de ofte i løpet av de siste ukene har satt seg tydelige mål for hva som eventuelt kan gjøres annerledes i det daglige når det gjelder å skape mer læring og utvikling, hvilke behov de har for mer veiledning av lederen og kollegaer, og hvilket behov de har for faglig etterutdanning for å kunne utføre arbeidsoppgavene sine på en forsvarlig måte.

Regresjonsanalysen viste at resultatmål og samarbeid med ledelsen i medarbeidersamtalen var signifikant relatert til kompetanseutvikling forstått som faglig støtte. Mål knyttet til fremtidige arbeidsmål og organisering av arbeidet, var ikke signifikant relatert til kompetanseutvikling.

En grunn til at resultatene er slik de er, angående tydelig målsetting av resultatmål, kan være at lærerne i undersøkelsen har satt seg tydelige mål i medarbeidersamtalen, og oppnådd disse i forhold til kompetanseutvikling angående kollegaveiledning. Teori om kompetanseutvikling i forhold til resultatmål tilsier at det å bruke medarbeidersamtalen som kompetanseutviklingsverktøy, innebærer at alle oppgaver skal være forankret i mål, og at målene er det viktigste verktøy man har når det gjelder å planlegge og å prioritere (Nordhaug, 1998). Dette er helt i tråd med teori og empiri om BSC, som tilsier, at det å avtale mål og å definere klarheten på målene, viktig under medarbeidersamtalen (Nordhaug, 1998).

Kollegaveiledning blir ofte brukt i forbindelse med kompetanseutvikling i videregående skole. Hargreaves (1997) hevder at "videregående skoler på mange måter blitt en vesentlig komponent i modernitetens ubehag"; størrelsen, spesialiseringen, den byråkratiske komplekse oppbygningen, og den stadig sviktende evnen til å engasjere og motivere mange av elevene – og en god del av lærerne. For et fagmiljø vil derfor denne typen bevegelige medlemskap (Hargreaves, 1996), som kollegaveiledning kan sies å være virke positivt for miljøet og kunne bidra til å motvirke privatisering av praksis (jf. Roald, Edin, Eika, & Lycke, 2006). I følge Hargreaves (1996) kan likevel en ulempe med kollegaveiledning være at det ofte ikke er en

spontan, frivillig eller utviklingsorientert samarbeidsrelasjon. Dette kan føre til ineffektivitet og manglende fleksibilitet på lang sikt. Det kan, imidlertid i dette tilfellet, se ut som om lærerne har fått satt tydelige arbeidsmål når det gjelder arbeidsmål angående resultater, og oppnådd disse ved blant annet at kollegaveiledning har funnet sted, slik at kompetanseutvikling har funnet sted. Dette kan tyde på at kollegaveiledning har blitt oppfattet av lærerne som en spontan, frivillig og utviklingsorientert samarbeidsrelasjon.

Resultatene indikerer videre at det å sette seg tydelige arbeidsmål, angående samarbeid med ledelsen i medarbeidersamtalen, er viktig for lærere når det gjelder kompetanseutvikling. Det kan se ut som om det å sette seg tydelige mål i medarbeidersamtalen, er viktig for lærerne i forhold til samarbeid med ledelsen. En grunn til at resultatene er slik de er angående tydelig målsetting i forhold til samarbeid med ledelsen, kan være at lærerne i undersøkelsen har satt seg tydelige arbeidsmål i medarbeidersamtalen i forhold til bistand fra leder i hverdagen når det gjelder tilbakemeldinger i form av lederveiledning. Veiledningsmodellen til Handal og Lauvås (1990), som vi kan anta ligger til grunn for lederveiledningen som har blitt gitt i undersøkelsen, kan sies å være en utviklings-/refleksjonsmodell som tilkjenner et konstruktivistisk syn på læring. Skagen (2004) utfordrer det syn på læring disse to representerer, ved at han kritiserer dem den vekt de legger på den veilededes rolle i veiledningen, da han mener de bestemmer innhold og retning for veiledningen. Han savner veilederen som den tydelige autoritet på kunnskap, noe som innebærer at han tar ansvar for at veiledningssamtalen inneholder drøftinger av faglig relevant kunnskap, læreplaner og institusjonens målsettinger ved siden av egen erfaringer (Skagen, 2004). Dette er interessant, fordi i videregående skole, kan skoleleders mangel på faglig autoritet gjøre at mye av det som skal tas opp i medarbeidersamtalen av faglig art, ikke blir drøftet på en grundig nok måte på grunn av mangel på faglig autoritet hos leder. Ledere har ofte mye utdannelse, men ikke innen de fag lærerne underviser i. Dessuten kan tverrfaglighet i relasjonen mellom leder og medarbeider bidra til en ytterligere utfordring i samtalen. Dette kan igjen føre til at medarbeidersamtalen blir undergravet betydningsmessig, fordi lærerne ikke føler at de kan drøfte viktige faglige problemstillinger, med sin overordnede på en profesjonell måte. Dette har nok imidlertid ikke skjedd i større grad i denne undersøkelsen, da Kompetanseutvikling knyttet til faglig støtte har funnet sted.

Regresjonsanalysen indikerer videre at det å sette seg tydelige arbeidsmål, angående fremtidige arbeidsmål i medarbeidersamtalen, er mindre viktig for lærere når det gjelder

kompetanseutvikling knyttet til faglig støtte. Hvorfor resultatene er slik de fremstår når det gjelder fremtidige arbeidsmål, er vanskelig å si. Når det gjelder tydelig målsetting angående fremtidige arbeidsmål i sammenheng med kompetanseutvikling, så kan det hende at lærerne for eksempel ikke ble enig med sin leder om tydelige arbeidsmål i medarbeidersamtalen, men at de likevel i praksis fikk faglig oppdatering i form av kurs. Teori og empiri tilsier i forbindelse med fremtidige arbeidsmål, at det å komme til en enighet om mål under medarbeidersamtalen, er viktig (Nordhaug, 1998). Det er ifølge Jacobsen og Thorsvik (2007) viktig at man oppnår en gunstig forhandlingssituasjon mellom leder og lærer. I forhold til kompetanseutvikling knyttet til faglig støtte, sier Nordhaug (1998) at medarbeideres opplæringsbehov bør knyttes til nye arbeidsmål og det skal planlegges utvikling innen egne fagområder. I dette spenningsfeltet kan det skapes konflikter, fordi ikke alle lærere har samme forutsetninger for å tilegne seg dette (Nordhaug, 1998). For at lærere skal utvikle kompetanse forstått som faglig støtte, er det viktig å ha metaperspektiv på egen yrkespraksis. Dette innebærer blant annet å kjenner til de offentlige utdanningspolitiske premissene som ligger i læreplanen og i styringsdokumentene. Dette er interessant sett opp mot den påstand at lærere generelt ønsker seg faglig oppdatering, men at de ønsker ikke å lese nylig utkommet faglitteratur. Dette er en påstand man har hørt i ulike sammenhenger, og som nå også har stått i en stortingsmelding (St.meld. nr. 31: Kvalitet i skolen, s 42 og 39). Til sammenligning viser en undersøkelse blant leger gjennom 15 år, at en allmennpraktiserende lege bruker 3–4 timer hver uke på faglig lesing (Tønnesson, 2008 s. 86).

Regresjonsanalysen indikerer videre at det å sette seg tydelige arbeidsmål, angående organisering av arbeidet i medarbeidersamtalen, er mindre viktig for lærere når det gjelder kompetanseutvikling knyttet til faglig støtte. En grunn til resultatet angående organisering av arbeidet, kan forklares med at det å avtale tydelige mål angående hva som eventuelt kan gjøres annerledes i det daglige når det gjelder å skape mer læring og utvikling, har blitt avtalt i form av tydelig målsetting i medarbeidersamtalen. Det er imidlertid ikke sikkert at disse tydelige målene har blitt gjennomført i praksis. Det kan jo tenkes at rammebetingelsene på skolene ikke har åpnet i tilstrekkelig grad for kontakt og samhandling på tvers av jobber, profesjoner, arbeidsgrupper og underenheter, slik Nordhaug (1993) påpeker er viktig. Organisasjoner som bruker begreper som ”den lærende organisasjon”, opererer i følge Argyris og Schön (1974) ut fra bruksteorier som omhandler faktiske handlinger og valg i organisasjoner. Dersom lærere stiller spørsmål ved måten de utfører arbeidet på, og eventuelt finner feil og mangler ved dette, omtales det som dobbelkretslæring (Hovden, 2010). Dette

forutsetter at aktører kan møtes og utveksle erfaringer (Levin og Klev, 2002). Når det gjelder lærere på videregående skole, så vil et fagmiljø av denne typen samarbeid være positivt for miljøet og motvirke privatisering (jf. Roald, Edin, Eika, og Lycke, 2006). Hvis en slik praksis fra leders side blir strukturert inn i hverdagen til lærerne, vil dette for eksempel kunne motvirke balkanisering i lærerkollegiet, og bygge opp om kompetanseutvikling. Et slikt organisatorisk grep kan virke mer langsiktig, slik at man ikke bare fokuserer på målstyringens mer kortsiktige, målbare resultatmål. En annen grunn til resultatet angående organisering av arbeidet, kan forklares med det ikke har blitt satt tydelige mål i medarbeidersamtalen angående behov for bistand som læreren trenger når det gjelder utfordrende, men oppnåelige arbeidsoppgaver i tilknytning til kompetanseutvikling, men at lærerne har gjennomført kompetanseutviklende kurs i praksis. Dette kan ha skjedd fordi Oslo skolen tilbyr mange ulike kompetansehevende tiltak til sine lærere som etterutdanning i form av kurstilbud uten formalkompetanse (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011). Det kan hende at tilbudet om kurs har kommet i løpet av hele skoleåret, slik at dette ikke er naturlig å ta opp i en årlig medarbeidersamtale. Det kan hende at resultatene kan ha noe å gjøre med at metoden angående utarbeidelse av spørreskjemaet angående instrument 2, Dimensjon 5, kunne ha vært bedre formulert. Spørreskjemaet kunne ha blitt forbedret ved at begrepet *faglig etterutdanning* kunne ha blitt spesifisert ved å utvide begrepet til både å gjelde: a) faglige arbeidsmål b) mer overordnede pedagogiske og strukturelle mål som gjelder for hele skolen uavhengig av studieretning og fagtilhørighet. Dette ville ha bidratt til å gi meg mer forståelse av ”hvor skolen trykker” i forhold til kompetanseutvikling i studien angående lærerne. Kurs i form av faglig etterutdanning som blir tilbudt mer sporadisk fra Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, har antakelig lite i en årlig medarbeidersamtaleplanlegging å gjøre. Mer overordnede pedagogiske og strukturelle mål, som gjelder for hele skolen uavhengig av studieretning og fagtilhørighet, bør kan hende prioriteres i denne samtalen med tanke på kompetanseutvikling forstått som faglig støtte. Det er også viktig å huske på at alle individer ikke har de samme forutsetninger for å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskaper, og dette kan representere en betydelig barriere for kompetanseutvikling forstått som faglig støtte (Nordhaug, 1998).

10.5 Konklusjon

Regresjonsanalysene som ble foretatt i studien, har vist at læreres tydelig målsetting kan predikere mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset

opplæring, samt selvbestemmelse og kompetanseutvikling. Et av hovedfunnet i studien kan sies å være at en systematisk bruk av tydelig målsetting i medarbeidersamtaler kan ha en positiv betydning for læreres motivasjon og kompetanseutvikling i forhold til jobbutførelse.

Det første forskningsspørsmålet i problemstillingen var *Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring?* Det ble laget tre hypoteser om forholdet mellom tydelig målsetting i medarbeidersamtalen og mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring. Alle de tre hypotesene, H1a, H1b, H1c, får delvis støtte i hypotesetesten (regresjonsanalysen). Resultatene er i all hovedsak i overenstemmelse med teori og empiri som blir nevnt i teoridelen av oppgaven.

Det andre forskningsspørsmålet i problemstillingen var *Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere selvbestemmelse?* Det ble laget en hypotese om forholdet mellom tydelig målsetting i medarbeidersamtalen og selvbestemmelse. Hypotesen H2a, får delvis støtte i hypotesetesten (regresjonsanalysen). Resultatene er i all hovedsak i overenstemmelse med teori og empiri som blir nevnt i teoridelen av oppgaven.

Det tredje forskningsspørsmålet i problemstillingen var *Kan tydelig målsetting i medarbeidersamtalen predikere kompetanseutvikling?* Det ble laget en hypoteser om forholdet mellom tydelig målsetting i medarbeidersamtalen og kompetanseutvikling knyttet til faglig støtte. Hypotesen H3a, får delvis støtte i hypotesetesten (regresjonsanalysen). Resultatene er i all hovedsak i overenstemmelse med teori og empiri som blir nevnt i teoridelen av oppgaven.

10.6 Implikasjoner for ledelse

10.6.1 Øke mestringsforventningene for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring

Et av hovedfunnene i studien kan sies å være at en systematisk bruk av tydelig målsetting i medarbeidersamtaler kan ha positiv betydning for læreres mestringsforventninger i forhold til jobbutførelse.

Følgende råd kan derfor gis til skoleledere for å forsøke å øke lærernes mestringsforventninger for undervisning:

- Ledere bør fortsette å legge vekt på tydelig målsetting i medarbeidersamtalen i forhold til fremtidige arbeidsmål, det vil si å forsøke oppnå enighet om arbeidsmål med lærerne gjennom åpen kommunikasjon, vektlegging av felles mål, samt bygging av tillit mellom partene. Videre bør ledere fortsetter å legge vekt på tydelig målsetting i forhold til organisering av arbeidet, det vil si å gi realistiske, persontilpassede arbeidsoppgaver til den enkelte lærer.
- Ledere kan vurdere å ta spørsmålene angående tydelig målsetting av resultatmål, ut av malen som benyttes i medarbeidersamtalen, og heller finne en annen måte å gjennomgå disse på. De bør muligens også i større grad forsøke å legge vekt på tydelig målsetting i angående samarbeid med ledelsen, som å gi tilbakemeldinger angående læreres presentasjon av fagstoff til sine elever.

Følgende råd kan gis til skoleledere for å forsøke å øke lærernes mestringsforventninger for klasseledelse:

- Ledere bør fortsette å legge vekt på tydelig målsetting i medarbeidersamtalen i forhold til resultatmål, det vil si at lærerne setter klare arbeidsmål de ønsker å nå i løpet av skoleåret i forhold til klasseledelse. Videre bør de fortsette å legge vekt på tydelige målsetting i forhold til å oppnå enighet om fremtidige arbeidsmål i forhold til klasseledelse med lærerne gjennom åpen kommunikasjon og vektlegging av felles mål.
- Ledere kan vurdere å utbedre spørsmålene i malen til medarbeidersamtalen angående tydelig målsetting av organisering av arbeidet i forhold til klasseledelse, ved å spesifisere hva begrepet rammebetingelser innebærer. Dette vil kunne avdekke udekkede behov. Videre bør de i større grad forsøke å legge vekt på tydelig målsetting angående samarbeid med ledelsen, slik at ikke lærere blir forfordelt angående tid med leder angående tilbakemeldinger.

Følgende råd kan gis til skoleledere for å forsøke å øke lærernes mestringsforventninger for tilpasset opplæring:

- Ledere bør fortsette å legge vekt på tydelig målsetting i medarbeidersamtalen når det gjelder resultatmål i forhold til tilpasset opplæring. Dette for at lærerne skal slippe å

komme opp i situasjoner der de får sterke negative emosjonelle reaksjoner i forhold til sin kompetanse.

- Ledere bør forsøke å sette tydelige mål for fremtidige arbeidsmål, i forhold til å oppnå enighet om arbeidsmål for tilpasset opplæring. Åpen kommunikasjon og vektlegging av felles mål er viktig. De bør videre forsøke å legge vekt på tydelig målsetting i medarbeidersamtalen når det gjelder organisering av arbeidet, blant annet ved å gi lærerne nøye anpassede arbeidsoppgaver som blir fulgt opp i praksis. Videre bør ledere forsøke å legge vekt på tydelig målsetting når det gjelder samarbeid med lærerne, blant annet ved å gi bistand til den hjelp de trenger i deres daglige arbeid angående tilbakemeldinger på tilpasset opplæring.

10.6.2 Øke selvbestemmelsen

Et av hovedfunnene i studien kan sies å være at en systematisk bruk av tydelig målsetting i medarbeidersamtaler kan ha positiv betydning for læreres selvbestemmelse i forhold til jobbutførelse.

Følgende råd kan gis til skoleledere for å forsøke å øke lærernes selvbestemmelse:

- Ledere bør fortsette å sørge for at det blir satt tydelige arbeidsmål i medarbeidersamtalen i forhold til resultatmål, på en måte som gjør at lærerne ikke føler for mye press eller ytre kontroll. Videre bør de fortsette å sørge for at lærerne setter tydelige arbeidsmål angående organisering av arbeidet, blant annet gjennom nøye persontilpassede arbeidsoppgaver.
- Ledere bør når de diskuterer fremtidige arbeidsmål i medarbeidersamtalen med lærere, huske på at lærere i videregående skole ofte er spesialister i fag. Uenighet om mål kan forebygges ved god kommunikasjon og vektlegging av felles mål. De bør i forhold til fremtidige arbeidsmål, vurdere å utbedre malen til medarbeidersamtalen ved å spesifisere begrepet *arbeidsmål*, slik at det gjelder både a) faglige arbeidsmål b) mer overordnede pedagogiske og strukturelle arbeidsmål som gjelder for hele skolen uavhengig av studieretning. Videre bør de forsøke å legge vekt på tydelig målsetting når det gjelder samarbeid med ledelsen, i forhold til å gi bistand til lærere angående tilbakemeldinger i det daglige, og gi oppfølging på dette i løpet av skoleåret.

10.6.3 Øke kompetanseutviklingen

Et av hovedfunnene i studien kan sies å være at en systematisk bruk av tydelig målsetting i medarbeidersamtaler kan ha positiv betydning for læreres kompetanseutvikling i forhold til jobbutførelse.

Følgende råd kan gis til skoleledere for å forsøke å øke lærernes kompetanseutvikling:

- Ledere bør fortsette å sørge for at lærerne setter tydelige arbeidsmål i medarbeidersamtalen angående resultatmål. I denne forbindelse kan kollegaveiledning benyttes som et virkemiddel, da denne typen samarbeid kan virke positivt inn for fagmiljøet og kunne bidra til å motvirke balkanisering. Videre bør ledere fortsette å sørge for at lærerne setter tydelige mål angående samarbeid med ledelsen i form av lederveiledning, og i denne forbindelse forsøke å være tydelige autoriteter på kunnskap i forhold til sine ansatte.
- Ledere bør sørge for at lærerne setter seg tydelige mål i medarbeidersamtalen angående fremtidige arbeidsmål ved blant annet å oppnå enighet om mål angående faglige oppdatering. Videre bør de sørge for at lærerne setter seg tydelige mål angående organisering av arbeidet, slik at rammebetingelsene på skolene i tilstrekkelig grad åpner for kontakt og samhandling på tvers av jobber, profesjoner, arbeidsgrupper og underenheter. En slik praksis kan være gunstig for kompetanseutvikling, slik at ikke bare kortsiktige, målbare resultatmål blir prioritert. Til sist bør ledere vurdere å ta spørsmålene angående faglig etterutdanning i form av kurs ut av malen, og heller finne en annen måte å gjennomgå disse på. Mer overordnede pedagogiske og strukturelle mål, som gjelder for hele skolen uavhengig av studieretning og fagtilhørighet, bør prioriteres i samtalen med tanke på øking av kompetanseutvikling forstått som faglig støtte.

10.7 Studiens bidrag, begrensninger og forslag til videre forskning

Bakgrunnen for denne undersøkelsen var å få belyst hvilken funksjon medarbeidersamtalen i videregående skole har. Dette ble gjort ved å undersøke om læreres tydelig målsetting kan predikere mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring, selvbestemmelse og kompetanseutvikling. Hovedfunnet i studien kan sies å være at en systematisk bruk av tydelig målsetting i medarbeidersamtaler kan ha en positiv betydning for læreres motivasjon og kompetanseutvikling i forhold til jobbutførelse. Teoridelen av

oppgaven fant teoretisk støtte for at det er grunn til å tro at tydelige målsetninger i medarbeidersamtalen vil kunne predikere mestringsforventninger, selvbestemmelse og kompetanseutvikling. Sett i forhold til Banduras forskning (1997), teori om BSC (Hoff og Holving, 2002) og målteori (Bandura og Cervone, 1983), er det rimelig å anta at lærernes tydelige målsetting i medarbeidersamtalen når det gjelder resultatmål, fremtidige arbeidsmål, resultatmål, organisering av arbeidet og samarbeid med ledelsen kan være positivt relatert til både mestringsforventninger for undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring. Deci og Ryan (1985) hevder på sin side at målsetting er viktig for å øke ansattes selvbestemmelse. Målsetting er dessuten også viktig for kompetanseutvikling (Spreitzer, 1992).

Det er ikke gjort liknende studier i Norge i forhold til tydelig målsetting i medarbeidersamtalen. Studien kan derfor bidra til at forskere og skoleledere på en bedre måte kan forstå hvilken funksjon medarbeidersamtalen i videregående skole har. Samtalen viser seg å være viktig i forhold til både motivasjon og kompetanseutvikling. Dette gjør at den ved riktig utarbeidelse og bruk vil kunne være meget sentral som verktøy for skoleledere som styrer ut fra et balansert målstyringsprinsipp, slik Oslo skolene gjør. Hvis en god medarbeidersamtalepraksis fra leders side blir strukturert inn i hverdagen til lærerne, vil dette eksempelvis kunne virke motiverende og være med på å bygge opp kompetanseutvikling i organisasjonen. Et slikt organisatorisk grep kan virke mer langsiktig, slik at man ikke bare fokuserer på målstyrings mer kortsiktige, målbare resultatmål. Dette krever imidlertid at lederen har en gjennomtenkt, godt strukturert og helhetlig plan for skolen sin, og ikke bare lager en medarbeidersamtalepraksis ut fra tilfeldige innspill på arbeidsplassen.

Når det gjelder undersøkelsen og dets begrensninger, så kan det nevnes at man bør fortolke visse sammenhenger med varsomhet. I oppgaven har det blitt diskutert hvorfor noen, og ikke andre sammenhenger ble som forventet, og om dette kan skyldes substansielle sammenhenger eller metodiske svakheter ved oppgaven. Det har blitt presentert flere metodiske forslag i diskusjonsdelen til oppgaven, for hvordan enkelte spørsmål i spørreskjemaet angående tydelig målsetting i medarbeidersamtalen, kan bli forbedret ved presisering av spørsmål. Dette kan ha bidratt til å heve begrepsvaliditeten til oppgaven.

Studien bygger på samvariasjon mellom variabler, noe som gjør at resultatene ikke sier noe om årsak og virkning mellom de ulike dimensjonene i medarbeidersamtalen. Videre, så gjør måten utvalget er trukket på, at det kan være begrenset generaliserbarhet til populasjonen. Dette fordi det ikke foreligger et sannsynlighetsutvalg.

Populasjonen i studien var lærere i videregående skole i Oslo. Det kunne derfor vært interessant å gjennomføre den samme studien i videregående skole i Oslo, der man så på forskjeller mellom tydelig målsetting i medarbeidersamtalen hos lærere som underviser på for eksempel studiespesialiserende kontra yrkesfaglige studieprogram. Man kunne også ha gjennomføre den samme undersøkelsen i andre organisasjoner, eller se om det var forskjeller mellom lærere i videregående skole i for eksempel Oslo og i Akershus. Dersom man ved å gjenta studien i andre organisasjoner, hadde funnet de samme resultatene, ville man kunne generalisere resultatene i større grad.

Et viktig grep som kan gjøres, er å utbedre Utdanningsetatens mal til bruk for ledere (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011), slik at enkelte spørsmål som nevnt i diskusjonsdelen, kan utbedres. Det kunne muligens også blitt gjort mer for å motivere ledere til mer systematisk å jobbe med denne samtalen i skolen. Medarbeidersamtalen henger tett sammen med skolens visjon og satsningsområder, og den må skreddersys til den enkelte skole og lærer.

Når det gjelder videre forskning, så kunne det være spennende å se om det hadde hatt en effekt hvis Utdanningsetaten i Oslo hadde satt inn ressurser i form av at en person kontinuerlig arbeidet med veiledning i videregående skole i forhold til ledelsen når det gjelder kompetanseutvikling i medarbeidersamtalen. Dette kunne ha ført til at ledelsen ved skoler måtte ha reflektert mer over kvaliteten på medarbeidersamtalene i organisasjonen, og satt av mer tid til å lage en gjennomarbeidet, enhetlig plan der visjon og satsningsområder var i tråd med det som blir tatt opp i forhold til tydelig målsetting i medarbeidersamtalen. I denne forbindelse kunne man for eksempel forsøkt å måle om lærernes tydelige målsetting i medarbeidersamtalen i forhold til Utdanningsetatens mal til bruk for ledere (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011), hadde forandret seg resultatsmessig fra prosjektets oppstart til prosjektets slutt. Det kunne også vært spennende å lage forskning rundt elevenes opplevelse av om lærerne har satt tydeligere mål for ulike områder innen undervisningen, som for eksempel vurdering.

Til sist kan det nevnes at studien også kan være nyttig i forhold til å undersøke problemstillingene med andre forskningsdesign, der man relaterer seg til læreres samarbeid med ledelsen, eller forskning rundt motivasjon og kompetanseutvikling i videregående skole generelt.

REFERANSELISTE :

- Argyris, C. Schön, D. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Askew, Susan (red.) (2000): *Feedback for learning*, Routledge Falmer, London and New York
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. I: Emerson, C. og Holquist, M. (Eds.) Austin TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1981): *The Dialogic Imagination. Four essays by M.M. Bakhtin*. I: Holquist, M. (Ed.). Austin TX: University of Texas Press.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bradley P, Oterholt C, Herrin J, Nordheim L, Bjørndal A. (2005) Comparison of directed and selfdirected learning in evidence-based medicine: a randomised controlled trial. *Medical education*, 39, 1027-1035.
- Bråten, I. (red) *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Cappelen akademisk forlag 2002.
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P.G. og K.A. Røvik (2004). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: Instrument, kultur, myte*. Universitetsforlaget.
- Christophersen, K (2012): *IBM SPSS/AMOS Databehandling og statistisk analyse*, Oslo: Unipub. 5. utg.
- Dale, Erling Lars (2008). *Fellesskolen - reproduksjon av sosial ulikhet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Danielsen, A. G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94 (6), 462-475.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L. & Flaste, R. (1996). *Why We Do What We Do: Understanding Self- Motivation*. New York: Penguin.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self- determination Research*. Rochester, N. Y, The University of Rochester Press.
- Dysthe, Olga (1997). Ledelse i et dialogperspektiv. Fuglestad, Otto Laurits & Lillejord, Sølvi (red.) (1997). *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget. Se over
- Elevsiden (2013). *Tilpasset opplæring*. Lastet ned 10.04.2013 fra: www.elevsiden.no
- Gausdal, A. (2001). *Selvbestemmelse-veien til motivasjon og kunnskapsformidling*. Høgskolen i Vestfold.
- Giddens, S. (1984): *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkley, C. A.: University of California Press.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J.A.C (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+meta-analysis on achievement*. London: Routledge.
- Hinkle, D. E.; Wiersma, W & Jurs, S.G. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences* (5th Ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Hoff, K.G. og Holving, P.A. (2002). *Balansert målstyring*. Universitetsforlaget
- Hovden, M. (2010). *Arbeidslederens betydning for implementering av HMS-regimet i bygg- og anleggsbransjen*. Universitetet i Stavanger.
- IPO (2013). *Innføring av medarbeidersamtaler*. Lastet ned 31.03.2013 fra: [www.ipo.no/Litteratur/Bok/Medarbeidersamtaler/8_innføring_av_me...](http://www.ipo.no/Litteratur/Bok/Medarbeidersamtaler/8_innf%C3%B8ring_av_me...)
- Jacobsen, D.1 & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer- innføring i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Judd, C.M., Smith, E.R., og Kidder, L.H. (1991). *Research Methods in Social Relations. Sixth Edition*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Kaplan R. S. & Norton D. P., (1992). "The Balanced Scorecard: measures that drive performance", *Harvard Business Review*. pp. 71–80.
- Kaplan, R. S & D. P. Norton (2004). *Strategy Maps, Converting Intangible Assets into Tangible Outcomes*, Harvard Business School Press, Boston

- Kleven, T.A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Koestner, R., Horberg, E.J., Gaudreau, P., Powers, T., Di Dio, P., Bryan, C., et al. (2006). Bolstering implementation plans for the long haul: The benefits of simultaneously boosting self- concordance or self-efficacy. *Personality and Social Psychology Bullentin* 32,1547-1558.
- Kruglanski, A.W. & Kopetz, C. (2009).The role of goal- systems in self-regulation. I J. Bargh, P. Gollwitzer, & E. Morsella (red), *The psychology of action: Vol.: The mechanisms of human action* (pp.350-361). New York: Oxford University Press.
- Kursguiden (2009).*Medarbeidersamtaler for gjensidig utvikling*. Lastet ned 31.03.2013 fra: www.kursguiden.no/kurs/Arbeidsmiljø-og-arbeidsmiljøloven
- Kuvaas, B. (2011). Når medarbeidersamtalen blir mas, BI. Lastet ned 20.01.2012 fra:<http://www.bi.no/forskning/Nyheter/Nyheter-2011/Nyttig-samtale/>
- Kuvaas, B. (2006). *Medarbeidersamtalen-et tveegget sverd*. Handelshøyskolen, BI. Lastet ned 05.04.2012 fra: [http://www.bi.no/no/Forskning/Nyheter/Nyheter-2007/Medarbeidersamtaler... - 2006](http://www.bi.no/no/Forskning/Nyheter/Nyheter-2007/Medarbeidersamtaler...-2006)
- Lai, L. (2004). *Strategisk Kompetansestyring. Fagbokforlagt*
- Lave, J. (1988): *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, M. A.: Cambridge University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, England: National College of School Leadership. Retrieved March 3, 2008, from <http://www.npbs.ca/2007-elements/pdfs/seven-strong%20claims.pdf>
- Levin. M.Klev, R. 2002). *Forandring som praksis- læring og utvikling i organisasjoner* . Fagbokforlaget.
- Lauvås, P., & Rump, C. (2001). *Vor fælles viden: kollegavejledning som metode til udvikling af undervisning ved højere læreanstalter*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Levin, M. og Klev, R. (2002). *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2002). *Metodologiske prinsipper og referanserammer- innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag
- Manger, T. (2010). Man lærer i alle aldrer. Einarsen, S. og Skogstad, A. (red.), *Den dyktige medarbeider* (3.utgave, ss75-96). Fagbokforlaget.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2007). Building professional communities in high schools: Challenges and promises practices. I L. Stoll & K. Seashore Louis (red.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire, England: Open University Press.
- Mikkelsen, A. (1996): *Medarbeidersamtaler og læring i organisasjoner*. Oslo: Cappelen

Akademisk Forlag

- Morgeson et al.(2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, Vol 91(6),Nov 2006, 1321-1339.
- Moskowitz, G.B.,& Grant, H. (2009).*The Psychology of Goals*. New York, NY: Guilford Press. The Gilford Press.
- Mullan, E.Markland, D. & Ingledew, D. K. (1997). A graded conceptualisation of self-determination in the regulation of exercise behaviour: Development of a measure using confirmatory factor analytic procedures. *Personality and Individual Differences*, 23(5)745-752.
- Nordhaug, O. (1998). *Måltrettet personalledelse- en grunnleggende innføring*. Tano Aschehoug.
- Orbell, S., Hodgkins, S., & Sheeran, P. (1997). Implementation intentions and the theory of planned behaviour. *Personality and Social Psychology Bullentin*, 23, 945-954.
- Osborne, A. B. C. J. W. (2005). "Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis" 10 (7), *Practical Assessment Research & Evaluation*. 1-9
- Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten (2011). *Etterutdanning-kurs og veiledning*. Lastet ned 23.05.12, fra: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=40138>
- Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten (2011). *Medarbeidersamtalen*. Lastet ned 23.05.12, fra: <http://www.utviklings-og-kompetanseetaten.oslo.kommune.no/personalportalen/article84243-20839.html>
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I j. Møller og E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef*. (1.utg.s.265-281). Universitetforlaget.
- Pajares, F. (2002). Overview of social- cognitive theory and of self-efficacy. Lastet ned 25.07, 2007, fra <http://www.emory.edu/EDUCATION/mft/eff.html>
- Ringdal, K. (2009): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Roald, B., Edin, B. B., Eika, B., & Lycke, K. H. (2006). *Ekstern evaluering av profesjonsstudiet i medisin*, UiT: Universitetet i Tromsø. Document Number
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rossvær, T.1987). *Organisasjonsteorier i sosiologisk belysning*. Tano Aschehoug.
- Ryan, R. M. og Deci, E. L., (2000). A Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychological* 55 (1),68-78.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.

- Sannes, R. (2005). *Dataanalyse og statistikk: En praktisk innføring for diplom- og prosjektoppgaver*. Oslo: BI Nettstudier
- Schoultz, J. (1998): *Kommunikation, kontekst och artefact- studier av elevers behärskning av naturvetenskapliga diskurser*. Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för pedagogik og psykologi.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. Doubleday/Currency.
- Skagen, K. 2004. *Veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Skaalvik & Skaalvik (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, Volume 99, Issue 3, August 2007, Pages 611-625. Lastet ned: 03.01.12, fra: www.sciencedirect.com/science?_ob=PublicationURL&_tokey=%23TOC...
- Spreitzer, G. M. (1992). *When organizations dare: The dynamics of individual empowerment in the workplace*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.
- Statskonsult (2001). *Balansert målstyring i offentlig sektor*. Rapport 2001:23. Direktoratet for forvaltning og IKT. Lastet ned 14.03.2012, fra: www.difi.no/artikkel/2010/08/statskonsult-rapporter-2001
- TALIS (Teaching and learning International Survey 2009). *De norske resultatene fra OECDs internasjonale lærerundersøkelse TALIS viser en svak oppfølgingskultur i norske ungdomsskoler*. Lastet ned: 23.09.2009, fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Internasjonale-forskningsmiljoer/TALIS-2008--norske-resultater-2009/>
- Strandkleiv, O. I. (1999): *Subjektivt velvære, indre motivasjon, målorientering, kompetanseoppfatning og klasseromsklima. En empirisk undersøkelse*. Hovedoppgave i pedagogikk. Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Stortingsmelding nr.30(2003-2004). Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). *Kultur for læring* St. Meld. Nr.30 (2003-2004).
- Stortingsmelding nr..31 (2007-2008). Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). *Kvalitet i skolen* St. Meld. Nr.31 (2007-2008).
- Tønnesson, J.L. (2008). *Hva er sakprosa?* Oslo, Universitetsforlaget.
- Virke (2013). *Hvordan bruke god HR for å unngå konflikter*. Lastet ned 10.04.2013 fra: www.virke.no/eway/default.aspx?pid=302&Main_8836=9061:0:10,3892:1
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society. The development og Higher Pschycological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986): *Thought and language*. Cambridge, MA. : MIT Press.

- Vygotsky, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wertsch, J.V. (1991): *Voices of the Mind: a Sociocultural Approach to Mediated Action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wikipedia (2013). *Balansert målstyring*. Lastet ned 07.03.2013 fra:
no.wikipedia.org/wiki/Balansert_målstyring
- Wikipedia(2013). *New public management*. Lastet ned 31.03.2013 fra:
no.wikipedia.org/wiki/New_Public_Management
- Woolfolk Hoy, A. (2004b). The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16, 153-1

TABELLOVERSIKT

<u>1. Faktoranalyse av mestringsforventninger knyttet til undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring</u>	<u>s. 49</u>
<u>2. Faktoranalyse av selvbestemmelse</u>	<u>s. 50</u>
<u>3. Faktoranalyse av medarbeidersamtalen knyttet til tydelige målsetting og kompetanseutviklingsverktøy forstått som faglig støtte</u>	<u>s. 51</u>
<u>4. Deskriptiv statistikk for sumvariabler</u>	<u>s. 52</u>
<u>5. Korrelasjoner for alle sumvariabler</u>	<u>s. 54</u>

FIGUROVERSIKT

<u>1. Banduras modell for hvordan atferd, personlige faktorer og omgivelsene samhandler</u>	<u>s.33</u>
<u>2. En modell av forholdet mellom tydelig målsetting i medarbeidersamtalen og mestringsforventninger knyttet til undervisning</u>	<u>s.58</u>
<u>3. En modell av forholdet mellom tydelig målsetting i medarbeidersamtalen og mestringsforventning knyttet til klasseledelse</u>	<u>s.58</u>
<u>4. En modell av forholdet mellom tydelig målsetting i medarbeidersamtalen og mestringsforventning knyttet til tilpasset opplæring</u>	<u>s.58</u>
<u>5. En modell av forholdet mellom medarbeidersamtalen og selvbestemmelse</u>	<u>s.61</u>
<u>6. En modell av forholdet mellom tydelig målsetting i medarbeidersamtalen og kompetanseutvikling forstått som faglig støtte</u>	<u>s.63</u>

APPENDIKSOVERSIKT

A Korrespondanse

A1 Vurdering av prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

A2 Søknad til rektorer om å gjennomføre undersøkelsen.

A3 Informasjonsbrev til lærere.

B Spørreskjemaer

B1 Spørreundersøkelse lærer- bakgrunnsvariabler

B2 Instrument 1: *Spørsmål om mestringsforventninger hos lærere*

B3 Instrument 2: *Spørsmål om medarbeidersamtalen i forhold til læreres tydelige målsetting*

B 4 Skala 3: *Spørsmål om læreres selvbestemmelse i jobben*

C Statistikk

C1 Beskrivende statistikk av alle iteme

C2 Faktoranalyser KMO og Bartletts test

C3 Regresjonsanalyser

C4 Korrelasjon av selvbestemmelse

D Skjemaer

D1 Medarbeidersamtalen – en mal til bruk for leder- Utdanningsetaten

A1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Christian Brandmo
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 21.03.2012

Vår ref: 29853 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.02.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 20.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29853	<i>Målstyring, mestringsforventning og jobbautonomi i forhold til medarbeidersamtalen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Christian Brandmo</i>
Student	<i>Tonje Røseth</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Venlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tonje Røseth, Dalsnaret 8, 1168 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

A2

Tonje Røseth
Dalsnaret 8, 1168 Oslo, Mail: tonjroes@online.no

XX.XX.2012

Telefon: 97954093/ 22622762

Til Rektor ved XXX skole

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSE –VED XXX SKOLE

Mitt navn er Tonje Røseth, og er student ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitetet i Oslo. Jeg gjennomfører nå en undersøkelse i forbindelse med min masteroppgave i Utdanningsledelse.

Min ambisjon er at studien skal kunne bidra til ny kunnskap om *målstyring*, *mestringsforventninger* og *selvbestemmelse i jobben* i forbindelse med medarbeidersamtalen i Osloskolen. Fokuset for masteroppgaven er hvordan medarbeidersamtalen kan være til hjelp for lærere i prosessen med å sette seg klare mål, og om det er sammenhenger mellom klarheten på lærernes målformuleringer og deres mestringsforventninger. Spørsmålene vil omhandle spørsmål knyttet til lærernes arbeidshverdag vedrørende temaene *mestringsforventning*, *målsetting* og *selvbestemmelse i jobben* (se vedlegg 2).

Selve spørreskjema-avviklingen er planlagt å foregå så fort medarbeidersamtalene på skolene er gjennomført/ så snart det passer for den aktuelle skolen. Undertegnede vil selv forestå all administrasjon. Lærerne svarer ved å sette kryss i den boksen ved svaralternativet som passer best, og det skal ikke skrives noe ut over dette. Ved å fylle ut skjemaet, og returnere det via en lukket konvolutt til en ansvarlig på skolen, som igjen leverer det til meg, gir dere meg samtykke til å benytte materialet i min masteroppgave.

Prosjektet blir i disse dager meldt til NSD, og blir vurdert i henhold til personregisterlovens bestemmelser om innsamling og bruk av persondata. Det understrekes at undersøkelsen er frivillig, og at alle innsendte opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle innsendte opplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt i 2012. Det tar i underkant av ti minutter å svare på spørreskjemaet.

Jeg håper at XXX skole kan delta i undersøkelsen. Har du spørsmål, kan du gjerne ringe meg på telefon: 97954093 eller sende e-post til tonjroes@online.no. Faglig ansvarlig for undersøkelsene er min veileder ved ILS, Christian Brandmo, som også kan kontaktes på telefon 22855243 eller per mail: christian.brandmo@ils.uio.no.

Vennlig hilsen Tonje Røseth

Vedlegg: 1. Spørreskjema 2. Vurdering fra NSD (ettersendes)

A3**SPØRREUNDERSØKELSE****INFORMASJON TIL LÆRERE**

Mitt navn er Tonje Røseth, og jeg er student ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitetet i Oslo. Jeg gjennomfører nå en undersøkelse i forbindelse med min masteroppgave i Utdanningsledelse.

Fokuset for masteroppgaven er hvordan medarbeidersamtalen kan være til hjelp for lærere i prosessen med å sette seg klare mål, og om det er sammenhenger mellom klarheten på lærernes målformuleringer og deres mestringsforventninger.

Dere lærere svarer ved å sette kryss i den boksen ved svaralternativet som passer best, og det skal ikke skrives noe ut over dette.

Ved å fylle ut skjemaet, og returnere det via en lukket konvolutt til administrasjonen på skolen, som igjen leverer det til meg, gir dere meg samtykke til å benytte materialet i min masteroppgave. Det understrekes at undersøkelsen frivillig, og at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert ved prosjektslutt i 2013.

Det tar mellom fem og ti minutter å svare på spørreskjemaet.

DITT SVAR ER VIKTIG, OG JEG HÅPER DU VIL DELTA ☺

Har du spørsmål, kan du gjerne ringe Tonje Røseth på telefon: 97954093 eller sende e-post til tonjroes@online.no. Faglig ansvarlig for undersøkelsene er min veileder ved ILS, Christian Brandmo, som også kan kontaktes på telefon 22855243 eller per mail: christian.brandmo@ils.uio.no.

Med vennlig hilsen

Tonje Røseth

B1

Bakgrunnsinformasjon- Vennligst sett kryss i den boksen som passer

1. Har du gjennomført medarbeidersamtale med en overordnet i løpet av 2012? ☐ Ja ☐ Nei
2. Hvor lenge siden er det at du hadde medarbeidersamtale ? ☐ -1uke ☐ 1-8 uker ☐ 8-12 uker
☐ 12 uker- ☐ 12-52 uker
3. Har du en eller flere medarbeidersamtaler med en overordnet i løpet av året:? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 2+
4. Hvilke skoletype er du lærer ved? ☐ Kombinert ungdoms- og videregående skole
☐ Videregående skole
5. Hvilket trinn underviser du ved? ☐ Kombinert ungdoms- og videregående skoletrinn
☐ Videregående skoletrinn
6. For lærere som underviser på videregående skole: ☐ Yrkesfaglig ☐ Studiespesialiserende
☐ Annet
7. Alder: ☐ -29 år ☐ 30-49 år ☐ 50-79 år
8. Kjønn: ☐ Kvinne ☐ Mann
9. Utdannelse: ☐ Grunnskolenivå ☐ Videregående skole nivå ☐ Universitets- eller høghskolenivå
10. Antall år som lærer: ☐ -1år ☐ 2-10 år ☐ 11-20 år ☐ 21 år

B2

Instrument 1: SPØRSMÅL OM MESTRINGSFORVENTNINGER HOS LÆRERE

- 3 dimensjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2007)

Instruksjon: Jeg vil gjerne vite hvilke tanker du har gjort deg angående dine *mestringsforventninger* knyttet til undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring i tiden etter medarbeidersamtalen i 2012, det vil si *dine forventninger til troen på at du er i stand til å kontrollere dine egen utføring av bestemte oppgaver*. Vær vennlig å sette kryss i den boksen som passer.

Dim. 1- Mestringsforventninger for undervisning- Hvor sikker er du på at du kan:

1. Forklare sentrale temaer i fagene slik at selv de svakeste elevene forstår.	1. <input type="checkbox"/> Ikke sikker i det hele tatt	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/> Ganske usikker	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/> Ganske sikker	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/> Absolutt sikker
2. Gi god veiledning og undervisning til alle elevene uavhengig av deres evner.	1. <input type="checkbox"/> Ikke sikker i det hele tatt	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/> Ganske usikker	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/> Ganske sikker	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/> Absolutt sikker
3. Svare på elevenes spørsmål slik at de forstår vanskelige problem.	1. <input type="checkbox"/> Ikke sikker i det hele tatt	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/> Ganske usikker	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/> Ganske sikker	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/> Absolutt sikker
4. Forklare fagstoff slik at de fleste elevene forstår grunnleggende prinsipper.	1. <input type="checkbox"/> Ikke sikker i det hele tatt	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/> Ganske usikker	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/> Ganske sikker	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/> Absolutt sikker

Dim. 2: Mestringsforventninger for klasseledelse- Hvor sikker er du på at du kan:

5. Opprettholde disiplin i hvilken som helst klasse eller gruppe av elever.	1. <input type="checkbox"/> Ikke sikker i det hele tatt	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/> Ganske usikker	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/> Ganske sikker	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/> Absolutt sikker
6. Håndtere selv de mest aggressive elevene.	1. <input type="checkbox"/> Ikke sikker i det hele tatt	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/> Ganske usikker	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/> Ganske sikker	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/> Absolutt sikker
7. Få elever med atferdsproblemer til å følge klassroomsregler.	1. <input type="checkbox"/> Ikke sikker i det hele tatt	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/> Ganske usikker	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/> Ganske sikker	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/> Absolutt sikker
8. Få alle elevene til å oppføre seg positivt og respektere lærerne.	1. <input type="checkbox"/> Ikke sikker i det hele tatt	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/> Ganske usikker	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/> Ganske sikker	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/> Absolutt sikker

Dim. 3: Mestringsforventninger for tilpasset opplæring- Hvor sikker er du på at du kan:

9. Tilpasse undervisningen og oppgavene til elevenes individuelle behov.	1. <input type="checkbox"/> Ikke sikker i det hele tatt	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/> Ganske usikker	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/> Ganske sikker	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/> Absolutt sikker
10. Gi realistiske utfordringer til alle elevene til tross for at klassen har elever på ulike nivå.	1. <input type="checkbox"/> Ikke sikker i det hele tatt	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/> Ganske usikker	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/> Ganske sikker	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/> Absolutt sikker
11. Gi tilpasset undervisning til spesielt svake elever mens du samtidig ivaretar resten av klassen.	1. <input type="checkbox"/> Ikke sikker i det hele tatt	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/> Ganske usikker	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/> Ganske sikker	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/> Absolutt sikker
12. Organisere elevenes læringsarbeid slik at både streke og svake elever f�r oppgaver som er tilpasset deres nivå.	1. <input type="checkbox"/> Ikke sikker i det hele tatt	2. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/> Ganske usikker	4. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/> Ganske sikker	6. <input type="checkbox"/>	7. <input type="checkbox"/> Absolutt sikker

B3

Instrument 2: SPØRSMÅL OM MEDARBEIDERSAMTALEN SOM MÅLSTYRINGS- OG KOMPETANSEUTVIKLINGSVERKTØY I FORHOLD TIL LÆRERES TYDELIGE MÅLSETTING- 5 dimensjoner (Røseth, 2013)

Instruksjon: Jeg vil gjerne vite hvilke tanker du har gjort deg angående dine *målsettinger*, det vil si *de mål du har satt deg*, med hensyn til undervisning, klasseledelse og tilpasset opplæring. Vær vennlig å sette kryss i den boksen som passer.

Dim. 1: Resultatmål- I hvor stor grad:

13. Hadde du tydelige arbeidsmål i forrige periode.	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad
14. Oppnådde du resultatene fra arbeidsmålene i forrige periode.	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad

Dim. 2- Fremtidige arbeidsmål- I hvor stor grad:

15. Ble det avtalt tydelige arbeidsmål for neste skoleår.	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad
16. Framsto arbeidsmålene som tydelige og forståelige for deg.	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad
17. Var du og din leder enig om arbeidsmålene.	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad

Dim. 3: Organisering av arbeidet- I hvor stor grad har du satt tydelige mål for:

18. Hvilke andre arbeidsoppgaver du kunne tenke deg å gjøre.	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad
19. Hvordan din overordnede kan bistå deg med å gi deg utfordrende, men oppnåelige arbeidsoppgaver.	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad
20. Hvordan rammebetingelsene bør være, slik at du kan jobbe slik du mener er riktig?	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad

Dim. 4: Samarbeid med ledelsen- I hvor stor grad ble det satt mål for:

21. Hvordan din overordnede kan bistå deg med den hjelp du trenger i ditt daglige arbeid.	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad
22. Hvordan din overordnede kan bistå deg med å gi deg utfordrende, men oppnåelige arbeidsoppgaver.	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad
23. Hvordan din overordnede kan bistå deg når det gjelder mer dypgående tilbakemeldinger angående din måte å løse oppgaver på?	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad

Dim 5: Kompetanseutvikling- I hvilken grad ble tydelige mål satt for:.

24. Hva som eventuelt kan gjøres annerledes i det daglige når det gjelder å skape mer læring og utvikling.	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad
25. Hvilket behov du har for mer veiledning av lederen.	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad
26. Hvilket behov du har for mer veiledning av kollegaer.	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad
27. Hvilket behov du har for faglig etterutdanning/oppdatering for å kunne utføre arbeidsoppgavene dine på en forsvarlig måte.	<input type="checkbox"/> Ikke i det hele tatt	<input type="checkbox"/> I liten grad	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> I stor grad	<input type="checkbox"/> I svært stor grad

B4

Instrument 3: SPØRSMÅL OM LÆRERES SELVBESTEMMELSE I JOBBEN:

1dimensjon (Morgenson et al. 2006)

Instruksjon: Jeg vil gjerne vite hvilke tanker du har gjort deg angående dine opplevelse av *selvbestemmelse* av kontroll og detaljstyring, og det at man selv kan påvirke hvordan arbeidsoppgavene skal utføres i jobben. Vær vennlig å sette kryss i den boksen som passer.

Dim. 1: Selvbestemmelse i jobben- Hvor ofte i løpet av de siste ukene har du tenkt at:

28. Jobben tillater at jeg tar egne beslutninger om hvordan jeg legger opp arbeidet.	<input type="checkbox"/> Aldri	<input type="checkbox"/> Svært sjelden	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> Svært ofte	<input type="checkbox"/> Hele tiden
29. Jobben tillater at jeg selv bestemmer i hvilken rekkefølge ting skal gjøres i mitt arbeid.	<input type="checkbox"/> Aldri	<input type="checkbox"/> Svært sjelden	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> Svært ofte	<input type="checkbox"/> Hele tiden
30. Jobben tillater at jeg selv planlegger hvordan jeg vil gjøre arbeidet mitt.	<input type="checkbox"/> Aldri	<input type="checkbox"/> Svært sjelden	<input type="checkbox"/> I noe grad	<input type="checkbox"/> Svært ofte	<input type="checkbox"/> Hele tiden

C1

Beskrivende statistikk for alle itemene i undersøkelsen.

		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Kurtosis	Skewness
Mestringsforventninger								
undervisning								
1.	ForklarUnd	100	2.00	6.00	4.3200	1.01384	-.326	-.222
2.	VeilednUnd	100	2.00	6.00	4.0600	.99311	-.248	-.119
3.	SpørsmUnd	100	2.00	6.00	4.4600	.93657	.081	-.506
4.	FagstoffUnd	100	2.00	6.00	4.6000	.97442	-.187	-.637
Mestringsforventninger/								
klasseledelse								
5.	DisiplLed	97	2.00	6.00	4.2165	.98136	-.180	-.362
6.	AggressLed	96	1.00	6.00	3.8021	1.35040	-.443	-.360
7.	AtferdLed	97	1.00	6.00	3.8041	1.06692	.035	-.163
8.	OppfLed	96	1.00	6.00	3.9688	1.09018	-.086	-.215
Mestringsforventninger/								
tilpasset opplæring								
9.	TilpTil	100	2.00	6.00	3.9000	1.08711	-.039	-.688
10.	UtfordTil	100	2.00	6.00	3.9400	1.11754	-.013	-.692
11.	SvakTil	100	1.00	6.00	3.7000	1.21023	-.412	-.442
12.	OrganisTil	100	1.00	6.00	3.9200	1.11627	-.329	-.459
Resultatmål								
13.	MålResul	96	1.00	4.00	2.6875	.83745	-.341	-.344
14.	OppnåResul	88	1.00	4.00	2.1477	.73563	.114	-.393
Fremtid arbeidsmål								
15.	AvtalArbm	93	1.00	4.00	2.4086	.79723	.175	-.349
16.	KlarArbm	95	1.00	4.00	2.7053	.77010	-.149	-.299
17.	EnigArbm	98	1.00	4.00	2.8776	.87656	-.319	-.657
Organisering av arbeidet								
18.	AndreOrg	96	1.00	4.00	2.4479	.86900	.163	-.602
19.	BiståOrg	95	1.00	4.00	2.1053	.84392	.773	.334
20.	RammeOrg	89	1.00	4.00	2.1573	.79628	.261	-.365
Samarbeid med ledelsen								
21.	HjeloSamled	87	1.00	4.00	1.9885	.78495	.316	-.561
22.	UtfordrSamled	87	1.00	4.00	2.1149	.73809	.169	-.350
23.	FeedbackSamled	86	1.00	4.00	1.9651	.77380	.217	-.863
Kompetanseutvikling								
24.	EndringFagstøtte	90	1.00	4.00	2.0222	.80696	.353	-.485
25.	VeiledLederFagstøtte	86	1.00	4.00	1.8837	.77336	.361	-.768
26.	VeilKollFagstøtte	82	1.00	4.00	2.0244	.70230	.185	-.307
27.	OppdatFgpers	93	1.00	4.00	2.0860	.76123	.307	-.218
Selvbestemmelse								

28.	Beslut Selvbest.	100	1.00	4.00	2.8900	.75069	-.547	.390
29.	Rekkeføl Selvbest.	100	1.00	5.00	2.8300	.77921	-.345	.567
30.	Planlegg Selvbest.	100	1.00	5.00	2.8000	.72474	-.162	.741

C2

Tabellene under viser henholdsvis test av mestringsforventninge, Faktoranalyser KMO og Bartlett's test.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.878
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	852.277
	df	66
	Sig.	.000

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.697
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	440.620
	df	105
	Sig.	.000

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.756
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	332.025
	df	210
	Sig.	.000

Tabellene under viser totalvarians forklart gjennom faktoranalyse, først mestringsforventninger, deretter tydelige mål i medarbeidersamtalen og til sist selvbestemmelse .

Component	Total	Initial Eigenvalues		Rotation Sums of Squared Loadings ^a
		% of Variance	Cumulative %	
1	6.368	53.070	53.070	53.070
2	1.664	13.869	66.939	13.869
3	1.327	11.060	77.999	11.060
4	.568	4.732	82.731	
5	.459	3.822	86.554	
6	.423	3.526	90.080	
7	.284	2.367	92.447	
8	.275	2.294	94.740	
9	.198	1.652	96.393	
10	.169	1.412	97.804	
11	.134	1.121	98.925	
12	.129	1.075	100.000	

Component	Initial Eigenvalues			Total
	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	5.300	33.127	33.127	5.300
2	2.421	15.128	48.256	2.421
3	1.623	10.145	58.401	1.623
4	1.348	8.425	66.827	1.348
5	1.140	7.123	73.950	1.140
6	.761	4.753	78.703	
7	.651	4.070	82.773	
8	.527	3.295	86.068	
9	.486	3.036	89.104	
10	.410	2.562	91.666	
11	.343	2.142	93.809	
12	.307	1.921	95.730	
13	.237	1.480	97.210	
14	.196	1.226	98.436	
15	.142	.887	99.323	
16	.108	.677	100.000	

Component	Initial Eigenvalues			Total
	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	2.379	79.310	79.310	2.379
2	.341	11.371	90.681	
3	.280	9.319	100.000	

C3

Tabellene under viser regresjonsanalyser med henholdsvis mestringsforventning undervisning, mestringsforventning klasseledelse, mestringsforventning tilpasset opplæring, selvbestemmelse og kompetanseutvikling faglig støtte som avhengig variabel.

Regresjonsanalyse med mestringsforventning undervisning som avhengig variabel.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	Change Statistics		Sig. F Change
							df1	df2	
1	.561 ^a	.314	.280	.72421	.314	9.171	4	80	.000

a. Predictors: (Constant), SamarbLedelse, FremtidigArbeidsmål, OrganiseringArb, MålResultat

ANOVA ^b					
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	Sig.
1	Regression	19.239	4	4.810	.000 ^a
	Residual	41.958	80	.524	
	Total	61.197	84		

a. Predictors: (Constant), SamarbLedelse, FremtidigArbeidsmål, OrganiseringArb, MålResultat

b. Dependent Variable: MestringUnd

Coefficients ^a					
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	Sig.
		B	Std. Error	Beta	
1	(Constant)	2.212	.404		.000
	Resultatmål	.292	.155	.208	.063
	FremtidigArbeidsmål	.352	.135	.286	.011
	OrganiseringArb	.358	.139	.281	.012
	SamarbLedelse	-.126	.145	-.094	.389

a. Dependent Variable: MestringUnd

Regresjonsanalyse med mestringsforventning klasseledelse som avhengig variabel

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	Change Statistics			Sig. F Change
							df1	df2		
1	.522 ^a	.273	.236	.79160	.273	7.497	4	80		.000

a. Predictors: (Constant), SamarbLedelse, FremtidigArbeidsmål, OrganiseringArb, Resultatmål

ANOVA ^b						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	18.792	4	4.698	7.497	.000 ^a
	Residual	50.131	80	.627		
	Total	68.923	84			

a. Predictors: (Constant), SamarbLedelse, FremtidigArbeidsmål, OrganiseringArb, Resultatmål

b. Dependent Variable: MestringKlasseledelse

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.
		B	Std. Error	Beta			
1	(Constant)	1.882	.442			4.260	.000
	Resultatmål		.393	.169	.263	2.319	.023
	FremtidigArbeidsmål		.426	.147	.326	2.895	.005
	OrganiseringArb		.184	.152	.136	1.209	.230
	SamarbLedelse		-.271	.158	-.190	-1.709	.091

a. Dependent Variable: MestringKlasseledelse

Regresjonsanalyse med mestringsforventning tilpasset opplæring som avhengig variabel

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	Change Statistics		Sig. F Change
							df1	df2	

1	.635 ^a	.403	.373	.82147	.403	13.486	4	80	.000
---	-------------------	------	------	--------	------	--------	---	----	------

a. Predictors: (Constant), SamarbLedelse, FremtidigArbeidsmål, OrganiseringArb, Resultatmål

Model Summary									
Model	R	R Square		Std. Error of the Estimate		Change Statistics		Sig. F Change	
		Adjusted R Square				F Change	df1	df2	
1	.635 ^a	.403	.373	.82147	.403	13.486	4	80	.000

a. Predictors: (Constant), SamarbLedelse, FremtidigArbeidsmål, OrganiseringArb, Resultatmål

ANOVA ^b						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	36.402	4	9.100	13.486	.000 ^a
	Residual	53.985	80	.675		
	Total	90.387	84			

a. Predictors: (Constant), SamarbLedelse, FremtidigArbeidsmål, OrganiseringArb, Resultatmål

b. Dependent Variable: MestringTilpoppl

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	.669	.458		1.459	.148
	Resultatmål	.793	.176	.464	4.513	.000
	FremtidigArbeidsmål	.190	.153	.127	1.240	.218
	OrganiseringArb	.228	.158	.147	1.440	.154
	SamarbLedelse	.082	.164	.050	.500	.618

a. Dependent Variable: MestringTilpoppl

Regresjonsanalyse med selvbestemmelse som avhengig variabel

Model Summary									
Model	R		Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change
	R	Square				F Change	df1	df2	
1	.482 ^a	.233	.194	.56616	.233	6.063	4	80	.000

a. Predictors: (Constant), SamarbLedelse, FremtidigArbeidsmål, OrganiseringArb, MålResultat

ANOVA ^b						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	7.774	4	1.944	6.063	.000 ^a
	Residual	25.643	80	.321		
	Total	33.417	84			

a. Predictors: (Constant), SamarbLedelse, FremtidigArbeidsmål, OrganiseringArb, MålResultat

b. Dependent Variable: Autonomi

Coefficients ^a					
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	Sig.
		B	Std. Error	Beta	
1	(Constant)	1.638	.316		.000
	MålResultat	.305	.121	.294	.014
	FremtidigArbeidsmål	-.127	.105	-.140	.231
	OrganiseringArb	.340	.109	.361	.003
	SamarbLedelse	-.007	.113	-.007	.953

a. Dependent Variable: Autonomi

Regresjonsanalyse med kompetanseutvikling definert som faglig støtte som avhengig variabel

Model Summary									
Model	R		Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change
	R	Square				F Change	df1	df2	
1	.474 ^a	.224	.185	.54503	.224	5.780	4	80	.000

Model Summary									
Model	R		Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		Change Statistics			Sig. F Change
	R	Square			R Square Change	F Change	df1	df2	
1	.474 ^a	.224	.185	.54503	.224	5.780	4	80	.000

a. Predictors: (Constant), SamarbLedelse, FremtidigArbeidsmål, OrganiseringArb, MålResultat

ANOVA ^b						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	6.868	4	1.717	5.780	.000 ^a
	Residual	23.764	80	.297		
	Total	30.633	84			

a. Predictors: (Constant), SamarbLedelse, FremtidigArbeidsmål, OrganiseringArb, MålResultat

b. Dependent Variable: FagPersUtvk

Coefficients ^a					
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	Sig.
		B	Std. Error	Beta	
1	(Constant)	.970	.304		.002
	MålResultat	.236	.117	.237	.046
	FremtidigArbeidsmål	-.120	.101	-.137	.242
	OrganiseringArb	.040	.105	.044	.706
	SamarbLedelse	.344	.109	.363	.002

a. Dependent Variable: FagPersUtvk

C4

Korrelasjon av variablene som er grunnlaget for Selvbestemmelse.

	1	2	3
Bes. Autonomi	---		
Rekkeflg .Autonomi	.71**	----	
Planl. Autonomi	.69**	.60**	---

1. Besluttningsautonomi 2. Rekkefølgeautonomi 3 Planleggingsautonomi

** . Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå

D1

MEDARBEIDERSAMTALEN – en mal til bruk for ledere (Oslo kommune - Utviklings- og kompetanseetaten, 2011). Hvilke spørsmål ønsker jeg å stille i tillegg til akkurat denne medarbeideren?

Tema 1: Resultater:

1. Hvilke arbeidsmål hadde du i forrige periode (ref. Appendiks B3/ instrument 2, dim 2, spørsmål 13)
2. Hvilke resultater ble oppnådd (ref. Appendiks B3/ instrument 2, dim 1, spørsmål 14)
3. På hvilke områder opplever du at resultatene ble gode
4. Hvilke forhold gjorde at dette gikk bra
5. På hvilke områder opplever du at resultatene ble mindre bra
6. Hva kunne du ha gjort annerledes
7. Hva kunne din nærmeste overordnede ha gjort for å hjelpe deg i å nå målene på en bedre måte
8. Blir resultater/innsats målt etter riktig målestokk 9. Blir oppnådde resultater tilstrekkelig verdsatt.

Tema 2: Fremtidige arbeidsmål:

9. Hva er hovedmålet for din avdeling neste periode
10. Hvilke konkrete arbeidsmål bør avtales for neste periode (ref. Appendiks B3/ instrument , dim 1, spørsmål 15)
11. Er arbeidsmålene klare og forståelige for deg (ref. Appendiks B3/ instrument 2, dim 2, spørsmål 16)
12. Er måten målene er fastsatt på tilfredsstillende for deg. Hva kan evt. forbedres
13. Er det enighet om målene (ref. Appendiks B3/ instrument 2, dim 1, spørsmål 17)
14. Er målene objektivt målbare
15. Er det spesielle oppgaver som må prioriteres foran andre i din stilling
16. Brukes mye tid på oppgaver/ innsats som ikke kan måles

Tema 3: Organisering av arbeidet:

17. Beskriv hovedarbeidsoppgavene i din stilling (eller fyll ut stillingsbeskrivelse)
18. Hvilke andre arbeidsoppgaver kunne du tenke deg å gjøre (ref. Appendiks B3/ instrument 2, dim 3, spørsmål 18)
19. Er det sider ved arbeidet som har endret seg i løpet av året
20. Har nye ting kommet til eller har gamle oppgaver falt bort
21. Er det sider ved arbeidet som eventuelt bør endres for framtiden (ref. Appendiks B3/ instrument 2, dim 3, spørsmål 19)
22. Er rammebetingelsene til stede slik at du kan jobbe slik du mener er riktig (ref. Appendiks B3/ instrument 2, dim 3, spørsmål 20)
23. Er nødvendig ansvar og myndighet delegert

Tema 4: Samarbeid ledelse:

24. Får du den støtte og hjelp du trenger i det daglige arbeid (ref. Appendiks B3/ instrument 2, dim 4, spørsmål 21)
25. Hva kan eventuelt forbedres
26. Er det en god praksis her når det gjelder tilbakemeldinger og informasjon
27. Er det praktiske forhold som vanskeliggjør samarbeidet mellom oss
28. Hvilke spilleregler, skrevne og uskrevne, gjelder for arbeid i vår avdeling/seksjon (målarbeid, rapportering, varslings, HMS-arbeid, konflikthåndtering osv)
29. Er spillereglene hensiktsmessige
30. Hva bør eventuelt forandres
31. Synes du at miljøet her er stimulerende
32. Hvordan opplever du ditt samarbeid med dine kollegaer og leder
33. Hva kan din overordnede bistå deg med (ref. Appendiks B3/ instrument 2, dim 4, spørsmål 22)
34. Hvilke tilbakemeldinger får du fra dine kollegaer og leder på din måte å løse dine oppgaver på (ref. Appendiks B3/ instrument 2, dim 4 spørsmål 23)

Tema 5: Faglig og personlig utvikling:

35. Hvordan var nytten av den opplæring som ble gjennomført i løpet av foregående periode
36. Er det sider ved jobben som kan gjøres bedre med mer opplæring (ref. Appendiks B3/ instrument 2, dim 5, spørsmål 27)
37. Kommer jobben til å endre seg slik at det oppstår behov for å lære nye ting
38. Hvordan bør i så fall opplæringen gjennomføres
39. Hvilken anledning gir nåværende stilling til å gjøre bruk av evner og anlegg
40. Hva kan eventuelt gjøres annerledes i det daglige når det gjelder å skape mer læring og utvikling (ref. Appendiks B3/ instrument 2, dim 5 spørsmål 24)
41. Er det behov for mer veiledning a. fra lederen b. fra kollegaer (ref. Appendiks B3/ instrument 2, dim 5, spørsmål 25 og 26)